C47
T99J
v.29

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сборник двадцать девятый

Выпуск 1

THE LIBRARY OF THE
MAY 7 1969
UNIVERSITY OF ILL

г. Тюмень, 1967 год

Digitized by the Internet Archive
in 2025 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/uchenyezapiski2919tium

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ

ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сборник двадцать девятый

Выпуск 1

г. Тюмень, 1967 год

СОДЕРЖАНИЕ

1. Г. Р. Гаммермейстер.
Сопоставительный анализ словаря братьев Гримм и словаря Зандерса 3
2. А. Б. Прохорихин.
К вопросу соотношений лескического и грамматического значений у некоторых первичных предлогов в немецком языке 32
3. Ф. К. Эмих.
Некоторые вопросы методики использования технических средств в обучении иностранным языком 41
4. В. С. Бабкина.
К вопросу об интерференции родного языка 56
5. А. Г. Кербс.
О хоровой и фронтальной работе при обучении иностранному языку 65
6. В. А. Кузнецов.
Применение диафонпроектора на уроках английского языка в 5 классе восьмилетней школы—эффективное средство развития навыков устной речи 73

Редакционная коллегия:

В. С. Бабкина (ответственный редактор),
Н. А. Шеломова, Ф. К. Эмих

Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков

Редактор *Г. Курбатов.* Технический редактор *Л. Овечкин*

Подписано к печати 7/I-1967 г. Уч. изд. листов 5. РД00212. Заказ № 601.
Тираж 600 экз. Цена 30 коп.

Уфимский полиграфкомбинат Управления по печати при Совете Министров БАССР, г. Уфа, проспект Октября, 2.

Г. Р. Гаммермейстер

(Тюменский пединститут)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВАРЯ БРАТЬЕВ ГРИММ [1] И СЛОВАРЯ ЗАНДЕРСА [2]

Выпуск специального «Лексикографического сборника» в отечественном языкознании является показателем большой заботы ученых — языковедов о развитии теории и практики лексикографии. Но несмотря на значительный опыт мировой лексикографии, современно звучат слова Л. В. Щербы: «Хотя человечество очень давно начало заниматься составлением словарей разных типов, однако какой-либо общей теории лексикографии не существует и по сей день». Из теоретических работ в области лексикографии (немецкой и русской) следует назвать работы Л. В. Щербы [3], В. В. Виноградова [4], Г. Пауля [5], Д. Зандерса [6]. Названные работы представляют значительный интерес для современного лексикографа и являются существенным вкладом в общую теорию лексикографии.

Из основных теоретических вопросов лексикографии: количественного отражения словарного состава в виде словника (объем словника); качественного описания словарного состава (построение словарной статьи), мы больше внимания уделяем проблеме описания словарного состава в плане коли-

---

[1] Jacop Grimm, Wilhelm Grimm «Deutsches Wörterbuch», 1854—1960

[2] Daniel Sanders «Wörterbuch der deutschen Sprache» Mit Belegen von Luther bis auf die egenwart», Leipzig, 1876.

[3] Л. В. Щерба «Опыт общей теории лексикографии» (В сборнике «Избранные работы по языкознанию и фонетике», Л., 1958, т. 1, стр. 54.

[4] В. В. Виноградов, «Толковые словари русского языка». Сборник язык. газеты., 1941г.; В. В. Виноградов, «О некоторых вопросах русской лексикографии», Вопросы языкознания, 1956, № 5.

[4] H. Paul, «Über die Aufgaben der wissenschaftlichen Lexikographie», München, 1894.

[6] D. Sanders, «Programm eines neuen Wörterbuches der deutschen Sprache», Leipzig, 1852.

чественного отражения его в словарях братьев Гримм и Зандерса. Очевидная взаимосвязь основных вопросов лексикографии не позволяет резко отделять их друг от друга, более того, рассматриваемый нами вопрос переплетается с другими теоретическими вопросами лексикологии и лексикографии. Рамки данной статьи не позволяют дать глубокий анализ поставленной задачи, ибо история создания словаря братьев Гримм, его эволюция, связанная с развитием науки о языке, плодотворная лексикографическая деятельность Зандерса, не исчерпывающаяся упомянутым словарем,— все это должно быть объектом более широкого исследования.

Необходимость создания словаря немецкого языка, который был бы практическим воплощением теоретических открытий в языкознании первой половины девятнадцатого века, созрела именно в эпоху бурной деятельности братьев Гримм.

Экономическая и политическая раздробленность Германии, отсутствие единой формы управления отрицательно влияло на развитие искусства и литературы.

Усилия прогрессивных умов Германии того времени направлены на поиски форм и методов политического объединения.

Исходя из этого, мысль о создании фундаментального словаря немецкого языка в плане подготовки предпосылок идейного объединения казалась наиболее плодотворной.

Вероятной предпосылкой к тому могут быть и психологические причины:

«...da seit Befreiungskriegen in allen edlen Schichten der Nation anhaltende und unvergehende Sehnsucht entsprungen war nach den Gütern, die Deutschland einigen und nicht trennen, die uns den Stempel voller Eigenheit aufzudrücken und zu wahren instande ist.» [7]

В отличие от ранее созданных словарей, когда причиной создания нового словаря была личная неудовлетворенность автора предыдущим словарем, т. е. была субъективной в комплексе причин, вызвавших создание словаря братьев Гримм [8],

---

[7] August Mülhausen. «Geschichte des Grimm'schen Worterbuches», Hamburg, 1888, S. 221—222.

[8] Jacob Grimm, Wilhelm Grimm. «Deutsches Worterbuch», 1854—1960. (Первые выпуски словаря появились в 1852 г., первый том вышел в 1854 г. Эта временная разница между выходом первого выпуска словаря и первого тома его дает причину датировать начало выпуска как 1852 г., так и 1854 г.)

перекрещиваются внелингвистистические и лингвистические, объективные и субъективные причины.

Следует заметить, что идея создания большого словаря немецкого языка не зародилась у самих братьев Гримм, а была им предложена Вейдманнским книжным издательством (Weidmannische Buchhandlung). В письме к Карлу Лахманну от 24—31 августа 1838 года Якоб Гримм пишет, что объем словника будущего словаря охватит XVI—XVII—XVIII века (Luther — Goethe). «Das Werk soll in sich begreifen alles, was die deutsche Sprache vermag, nach der Ausprägung, die ihr in drei Jahrhunderten durch Dichter und tüchtige Schriftsteller wiederfahren ist.» [9] Авторская целевая установка, объективные данные словаря ясно говорят о временных границах в описании словарного состава немецкого языка, вопреки утверждениям авторов об отсутствии временных границ словника. Л. М. Минина, [10] говоря о двух принципах отбора слов для словаря: 1) все слова письменных памятников (без временных границ); 2) слова современного языка (ограничение во времени), относит к первому принципу отбора слов словарь братьев Гримм, хотя ни фактический материал, ни авторские установки не подтверждают эту мысль. Якоб Гримм указывал и на то, что многие слова и значения слов устарели с точки зрения современного автору состояния развития языка, но, несмотря на это, словарь должен давать архаизмы, потому что

«...alle Worte von Schönheit und Kraft seit Luthers Zeit dürfen zur rechten Stunde wieder hervorgeholt und neu angewandt werden.» [11]

В одной из своих речей, посвященных созданию словаря, Вильгельм Гримм подчеркнул, что словарь будет давать естественно-исторический процесс развития слов.

«Unser Werk wird die Naturgeschichte der einzelnen Wörter erhalten». Именно принцип «Naturgeschichte des Wortes» [12] стал основополагающим в описании словарного состава немецкого языка у братьев Гримм.

Так на практике братья Гримм мыслили воплотить идеи сравнительно-исторического метода в языкознании. В словаре

---

[9] Цитировано по: August Mülhausen «Geschichte des Grimm'schen Wörterbuches», Hamburg, 1888, S. 223.

[10] Цитированное пр. Августа Мюлхаузена, стр. 223.

[11] Л. М. Минина, «Анализ некоторых толковых словарей немецкого языка», Уч. записки 1 МГИИЯ, т. 23, 1959.

[12] См. цит. произведение Августа Мюлхаузена, стр. 230.

впервые в практике лексикографии, дано развитие формы и значения слова в естественно-исторической последовательности.

В европейской лексикографии (исторические словари голландского и французского языков) давалось логическое описание значений (от «основного» к «второстепенному» значению) слов, затем как сноска дается история и этимология слов. Сопоставляя методы описания слов в догриммовской лексикографии с методом описания слов в словаре братьев Гримм, мы обнаруживаем следующую картину:

Схема построения словарной статьи в исторических словарях догриммовской эпохи	Схема построения словарной статьи в словаре братьев Гримм
Значение слова (семантика)	Современное употребление
История формы слова	История значения слова (менее прослежена)
История значения слов (этимология)	История формы слова

Исторический взгляд на развитие словарного состава языка в качестве основополагающего метода описания лексики в виде словника находит объяснение, если обратиться к основным течениям общественной мысли того времени. Деятельность братьев Гримм совпадает с бурным развитием романтизма, провозглашавшего основным источником вдохновения историю (прошлое страны и народа). Идея сравнительно-исторического метода во взглядах на развитие языка вытекала из идеологии романтизма, она находит свое воплощение в теоретической [13], литературной [14] и лексикографической деятельности братьев Гримм. «Излишний» историзм в описании словарного состава является вполне оправданным в свете идейных воззрений авторов.

Говоря об источниках словника, Вильгельм Гримм указывал на огромное значение диалектов.

«Wir wollen der Sprache nicht die Quelle verschütten, aus der sie sich immer wieder erquickt, wir wollen kein Gesetzbuch machen, das eine klare Abgrenzung der Form und des Begriffes liefert. Wir wollen die Sprache darstellen, wie sie sich selbst in dem Lauf von drei Jahrhunderten dargestellt hat, aber wir schöp-

[13] Jacob Grimm «Deutsche Grammatik».

[14] Имеется ввиду собрание сказок братьев Гримм.

fen nur aus denen, in welchen Sie sich am lebendigsten offenbart» [15].

Наряду с идеей воссоздания исторической картины развития лексики и наиболее полного охвата словарного состава немецкого языка XVI—XVII—XVIII вв. и первой половины XIX в. авторы дополняют план нормативными установками. Братья Гримм в пояснении к изданию словаря (1838 г.) писали, что «alle edlen Schriftsteller sollen vollständig eingetragen werden», так цель национальных словарей заключается в том, чтобы содержать в чистоте и способствовать развитию языка. Обобщая целевые установки словаря братьев Гримм, можно назвать три основные задачи, которые поставили себе авторы в создании словаря:

1. дать картину исторического развития словарного состава немецкого языка («die Naturgeschichte des Wortes»)

2. исчерпать весь словарный запас письменных источников XVI—XIX вв. (первой половины XIX в.)

3. дать нормативные установки в правописании и употреблении слов. («zur Reinhaltung und Fortbildung der Muttersprache»)

Примечание: После выхода в свет первого выпуска словаря (30 апреля 1852 г.) дважды специально созданные комиссии принимали участие в выпуске словаря (1908 г. и 1930 г.). Для выпуска словаря не было единой специально собранной картотеки. Отсюда одна из причин того, что некоторые слова не имели иллюстративного материала: Anerkennung; Einwand...

Результатом деятельности первой комиссии было то, что в том же году (1908) был создан единый центр по созданию картотеки «Zentralsammelstelle in Göttingen». Приводимые данные свидетельствуют о результативной работе выше упомянутого центра:

Годы	Кол-во примеров
1900	525 000
1910	976 000
1911	1383 000
1912	1813 000

Результатом деятельности второй комиссии является создание специального института по выпуску словаря. «Arbeitsstelle des Deutschen Wörterbuches» под руководством Артура Хюбнера.

[15] Цитировано по: August Mülhausen «Geschichte des Grimm'schen Wörterbuches», S. 230.

Примечание (начало см. выше): В 1954 году в связи с созданием нового института языка и литературы при Академии Наук ГДР завершение выпуска словаря взял на себя этот институт. Завершающая стадия работы над словарем осуществлялась в двух центрах: Берлине (ГДР) — 17 сотрудников под руководством Бернгарда Беккманна и Геттингене (ФРГ) — 4 сотрудника под руководством Ганса Гейманна. Большой вклад в создание словаря внесли современники братьев Гримм, взявшие на себя создание словаря после смерти Гриммов: Х. Вунделих, Карл фон Бандер, Рудольф Мейеснер, Мориц Гейне, Рудольф Хильдебранд, Маттиас Лексер, Карл Вейганд, Эрнст Вюлкер и др. Завершающий этап работы над словарем потребовал пересмотреть многие подготовительные этапы.

Источником слов для словника на первой стадии (до 1908 г.) издания словаря были только произведения «edler» писателей, причем выбор произведений осуществлялся по их распространенности («читаемости»), но при этом не учитывалась языковая ценность художественных произведений.

В результате чего в словаре не было примеров из Heine, Herwegh, Lenau, Ruge, Arndt, Franke, Zingeldorf, Reppler, Dürrer.

Ограниченность в подборе источников грозила превратить произведение в словарь высшего общества «der oberen Schicht».

С момента создания единого центра по сбору картотеки ограниченность в подборе источников устраняется. В качестве источников используются словари Аделунга, Кампе, Штилера и др., специальные словари, текущая пресса. Отсутствие произведений многих писателей-современников братьев Гримм объясняется и тем, что словарь уходит больше всего в прошлое, поэтому для (подтверждения) иллюстрации нужен был «прошлый» материал, а так как нормативная сторона оттесняется исторической направленностью словаря, то отсутствие некоторых писателей — современников оказалось оправданным с точки зрения цели описания словарного состава немецкого языка. Сочетание исторических, нормативных, этимологических установок привело к тому, что словарная статья была перегружена, трудна для «обозрения», больше того, это говорит об эклектике словаря. Сочетание данных целевых установок вызвало внутреннюю неудовлетворенность многих составителей — соавторов словаря, некоторые из них (Гейне [16], Вейганд [17] начинают выпускать свои словари.

---

[16] Heyne, Moritz «Deutsches Wörterbuch» Leipzig 1890—95.

[17] Weigand., Friedrich, Ludwig, Karl «Deutsches Wörterbuch», Giebeп, 907—1910. (Вейганд начал работу над словарем до начала выпуска словаря братьев Гриммов, несмотря на это, Вейганд активно участвовал в создании словаря братьев Гримм.)

Ошибка братьев Гримм, как мне кажется, состоит и в том, что они не предвидели всей сложности и длительности работы над созданием фундаментального словаря. Достаточно ознакомиться с историей создания исторических словарей в европейской лексикографии, сравнить время составления каждого словаря, чтобы придти к выводу о реальной возможности создания словаря для одного поколения.

Время составления исторических словарей

	Время в годах	Несоответствие между предполагаемым и реальным временем, выраженным в процентах
Английский язык . . .	52	400 %
Голландский язык . . .	90	360 %
Шведский язык	67	640 %
Датский язык	37	408 %
Немецкий язык	108	более 1000 %

Данные говорят о том, что создание большого словаря было практически невозможно для братьев Гримм.

Основные хронологические вехи в создании словаря братьев Гримм

1837 — получено предложение о составлении словаря.
1838 — подписан договор о создании словаря.
1838 — опубликован план словаря.
1852 — выход в свет первого выпуска (Lieferung).
1854 — выпуск первого тома словаря.
1859 — смерть Вильгельма Гримма.
1863 — выпуск четвертого тома, смерть Якоба Гримма, издание словаря (научную часть) берет на себя Гильдебрандт.
1908 — создана специальная комиссия для содействия в выпуске словаря. Издание словаря берет на себя Прусская Академия Наук.
1930 — создан специальный институт (Arbeitsstelle des Deutschen Wörterbuches).

1954 — создание института истории языка и литературы при АН ГДР. На данный институт ложится ответственность за окончание работы над словарем.

1960 — опубликован последний (365-ый) выпуск.

1963 — решение о подготовке второго издания словаря.

Объективные данные словаря

1. Словник охватывает словарный запас только письменных источников XVI—XIX вв. (Авторские словарные рамки после смерти братьев Гримм были расширены произведениями других писателей и других письменных источников).

2. В словаре подробно прослеживается равитие формы и значения (менее подробно) слов:

bahre (bare), f. feretum, wie dieses von ferre abgeleitet von beren, baren, tragen.

ahd: para
mhd: bare
atts: bara
nnl: baar
ags: bare
egl: bier
schw: bar
dän: bar

got: bera oder bero zu mit massen pleonastisch sagt man tragbahre, da auf jeder bahre getragen wird. Allmälich übernahm abr das einfache bahre den sinn der leichbahre und darum mubte die blosze tragbahre unterschieden werden, venn andere zusammensetzungen aller zweidentigkeit enthalten.

Heute gesund, morgen auf der bahre, die Kinder stehen um die bahre des vaters und weinen; von der wiege bis zur bahre, kummer und leid haben ihn früh auf die bahre gebracht der erzbishof kam zo der bahre und indeckte imo sein gesicht. Ainov.

3. В словарь не включены имена собственные и иностранные слова, не ставшие составной частью словарного запаса немецкого языка.

4. Описание словарного состава немецкого языка осуществлено пословным перечислением слов в алфавитном порядке.

5. Некоторые слова имеют стилистические пометы: abendmahlzeit, f, nnl, avondmaaltijd vornehmer und feierlicher, als abendessen.

6. Толкование слов осуществляется:

а) описанием: abendblatt, n. abends ausgegebene Zeitung. abendkreis, m. gesellschaft, die sich gewisse abende versammelt, abendzirkel.

б) при помощи синонимов: abendklar — abendhell.

в) значение слова выявляется только через примеры: abendsegen, m. den abendsegen beten.

г) толкование часто осуществляется через латынь или французский язык: allheit — totalité.

Недостатки словаря братьев Гримм

1. Отсутствие последовательности в описании словарного состава (Prinzip der Wörteraufnahme).

2. Нет стилистических помет (за исключением единичных случаев).

3. Отсутствует единая орфография (слово abspenstig дано в следующих орфографических вариантах: abspennig, abspenisch, abspänstig, abspenstig; слово Erbse дается 6 раз в следующих орфографических вариантах: Arbeiss, Erbeiss, Erbes, Erbse, Erweiss;

4. Отсутствие единого плана издания.

5. Словарные статьи «переполнены» латынью («muß man denn wirklich um deutsch zu verstehen notwendig Latein können» — Sanders);

6. Многие словарные статьи громоздки по объему и являются самостоятельными монографическими исследованиями, что в свою очередь затрудняет пользование словарем.

(Описание слова Gewand — S. 5135—5283;

Описание слова Gewicht — S. 1710—1763).

Указав на авторские установки, объективные данные словаря, мы переходим к аналиу более сложного вопроса лексикографии: проблеме количественного охвата словарного состава языка. Перед каждым лексикографом, берущимся создать национальный словарь, встает ряд сложных задач. Мы выделяем из них три основные:

1. все ли слова данного языка можно зафиксировать в виде словника;

2. все ли слова должны быть отображены в словаре;

3. какие слова должен давать словарь, если полное описание словарного состава является практически неразрешимой задачей.

Братья Гримм в своей программе недвусмысленно определили позиции по отношению к двум последним вопросам, но первый вопрос оказался вне поля зрения авторов. В догриммовской лексикографии вопрос об исчерпаемости и неисчерпаемости словарного состава в широком плане не поднимался в догриммовскую эпоху. В отечественной и зарубежной лексикографии он рассматривался как второстепенный вопрос, ибо «...словарь должен быть сокровищницей языка на протяжении многих веков, от первых письменных памятников до позднейших произведений нашей словесности».. [18] и «...помещать в словарь вообще все слова, составляющие принадлежность языка к разным эпохам его существования, потому что словарь не есть выбор, но полное систематическое собрание слов, сохранившихся как в памятниках письменности, так и в устах народа...» [19].

Данные теоретические установки относятся к русской лексикографии прошлого века и совпадают по времени с созданием словаря братьев Гримм. Анализ объективных данных словаря братьев Гримм говорит о неприемлимости принципа «исчерпаемости» словарного состава для немецкой лексикографии.

Вопрос об объеме словника толкового словаря немецкого языка имеет свои особенности, связанные со спецификой развития немецкого языка.

В догриммовскую эпоху в языкознании еще не было ясной теории происхождения Hochdeutsch, не были вскрыты те отношения, которые существуют между Hochdeutsch и диалектами.

Все это в свою очередь определяло различный подход к проблеме словника. Автор со своих идейных позиций (при этом следует учесть принадлежность автора к тому или иному диалекту) индивидуально (эмпирически) подходит к проблеме словника, часто выдавая свой диалект за основу Hochdeutsch (см. словарь Аделунга).

Другие авторы пытаются дать описание словарного состава немецкого языка, включая диалекты [20]. Братья Гримм с боль-

---

[18] Предисловие к словарю церковнослявянского и русского языка, составленного Вторым отделением имп. Академии Наук, СПб, 1847, т. 1—4.

[19] Цит, пр., стр. 12.

[20] Jach. H. Kaltschmidt «Kurzgefasstes vollständiges Stamm und sinnverwandschaftliches Gesamt-Wörterbuch der deutschen Sprache, aus allen ihren Mundarten und mit allen ihren Fremdwörtern. Ein Hausschatz der Muttersprache für alle Stande des deutschen Volkes, worin aus allen

шой прозорливостью, учитывая опыт предшественников, подошли к вопросу об объеме словника, они ограничили его временными рамками, исключили из словника имена собственные и иностранные слова, не ставшие составной частью немецкого языка. Не переоценивая роль диалектов, авторы в то же время указывали, что нельзя Hochdeutsch представить себе без основного источника — диалектов. С другой стороны, иностранные слова, ставшие составной частью немецкого языка, не вытесняются немецкими соответствиями. В догриммовской лексикографии этот вопрос решался двояко: авторы или исключали все иностранные слова, заменяя их собственными образованиями родного языка, или все иностранные слова включались в словник без критической оценки их ценности для родного языка.

После выхода первых двух выпусков словаря братьев Гримм в 1852 году в печати появляется ряд критических статей [21] с анализом объективных данних первых выпусков. Из всех работ особого внимания заслуживают две критические работы Зандерса (см. сноску). На богатом фактическом материале автор показывает ошибочную целевую установку братьев Гримм в отношении объема словника, непоследовательность в построении словарной статьи. Зандерс вскрывает противоречие между принципами словаря и его фактическими данными. Зандерс пишет: «Bei dem reichen Wortschatz der deutschen Sprache aber, namentlich der Leichtigkeit der Bildung neuer Wörter, zumal durch Zusammensetzungen, drängt sich zunächst

---

einfachen und zusammengesetzten Wörtern der hd. Schriftsprache, auch alle derselben fehlenden Wörter nordd., d. h. der westphäl, brem, hamburg, holstein, ditmars, mecklenb., pomm, lief — und estländ. und auch die Wörter der Süddeutschen, d. h. der beier, schwab, Schweiz und orterlichisch. Mundarten in schriftgerechter Schreibart verzeichnet und gerechnet sind.» Leipzig, 1834.

[21] Wurm, «Zur Beurteilung des deutschen Wörterbuches von Jacob und Wilhelm Grimm. Zugleich ein Beitrag zur deutschen Lexikographie . München, 1852.

Sanders, D. «Grimm'schen Wörterbuch (kritisch beleuchtet), Hamburg, 1852—53.

Raumer, «Das deutsche Wörterbuch der Gebrüder Grimm und die Entwicklung der deutschen Schriftsprache» (Abdruck aus der Zeitschrift für öster. Gymnasien, 1858.)

WL von Helten «Fünfzig Bemerkungen zum Grimm'schen Wörterbuch», Leipzig, 1874.

Rd Hildebrandt, «Über Grimm's Wörterbuch in seiner Wissen'schaftlichen und nationalen Bedeutung», Leipzig, 1869.

die Frage auf wie die Gebrüder Grimm es mit den abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern gehalten» [22].

Затем автор добавляет: «Hier mußte, wenn man sich nicht ins Unendliche verlieren wollte, geschieden werden zwischen Wortbildungen, die gleichviel ob sie sich hier oder dort bei einem Schriftsteller finden, in der lebendigen, beweglichen Sprache in jedem Augenblick nach Analogie geformt werden können und geformt werden und zwischen Wortbildungen, die eigentümlichen, Charakter und selbständige Bedeutung gewonnen haben, so dab aus ihnen, wie aus neuen Stämmen neue Ableitungen und Zusammensetzungen hervorgehen» [23].

Можно возразить Зандерсу, что братья Гр мм не ставили себе целью исчерпывающего описания словарного состава немецкого языка, они составляли (в соответствии с программой) словарь Hochdeutsch на основе письменных памятников (художественной литературы) XVI—XIX вв. И если постановка такой цели (ограниченной!) в известной степени оправдывает отсутствие в словаре многих обыденных слов, не нашедших отражения в литературе, то это не является оправданием ограниченной постановки цели в описании словарного состава в виде словника словаря национального масштаба. К сожалению, в словаре нет слов, встречающихся в литературе (гриммовского периода) и которые в соответствии с принципиальными установками должны быть в словаре:

Зафиксированы	Отсутствуют	
allerbeliebtest	allerältest	
allerbequemst	allerjüngst	
alle beschwerlichst	allerbelebtest	
allerbest	allertrefflichst	Goethe
allerbösest	allzugänglich	
alleuchtend	allverwahrt	
abgemessen	abgedroschen	
abgeneigt	abgenutzt	

[22] Sanders, Daniel. «Grimm'sches Wörterbuch (kritisch beleuchtet)», Hamburg, 1852—53. стр. 10.

[23] Цит. произвед., стр. 10.

Зафиксированы	Отсутствуют
abgeordnet	abgerundet
abgefragt	abgetrennt
abgesondert	abgespannt
das Anerbieten	das Anerben
die Anerbietung	das Anerkennen
die Anerkennung	das Annehmen
die Anerwünschung	das Andesdenken
Иностранные слова	
Alphabet	Amphibie
alphabetisch	(abdemonstrie en)
Alt (Musikinstrument	annotieren
	Advokat
	Altist [24]

Большую неудовлетворенность вызывает отражение в словаре сложных слов (в особенности сложных существительных), что на практике показало отсутствие единых теоретических установок по данному вопросу, нерешенность проблемы словообразования немецкого языка.

В словаре находим: (стр. 254)

Alpen — eis, —glut, —häuschen, —heer,—hirt,
— höhe,— horn,— gletscher,— kind,— klee,— land,
— rose, —schnee.— sohn,— trift,— volk,— wanderung.

В словаре нет: [25]

Alpen — feld, fee, flora, gipfel, jäger,
himmel, land, kette, landschaft, pfad, reife,
schlung, spitze, wand, welt, weide
(всего 100 слов прим. Г. Г.)

---

[24] Примеры взяты из работы Зандерса, стр. 15—19.

[25] Sanders, Daniel. «Grimm'schen Wörterbuch (kritisch beleuchtet) Hamburg, 1852—55.

В словаря Гоффманна [26] находим:

Alpen — berg,— bewohner,— fluβ,— gebirge,— steiger, — straве,— zug,— charakter,— fuß,— abzüge, — kuh,— kraut,— vieh,— tier,— hund,— rind,— — wirtschaft, — platz,— glühen,— halbinsel,— halbmond.

В словарях Гейнфиуса [27] и Фриша [28]:

Alpen — geld,— ampfer,— balsam,— beifuß, —birke,— bock,— käfer,— heide,— johannisbeere,— — krähe,— kreuz,— mohn,— ratte,— scharte,— — schmetterling,— schwalbe.

В словаре братьев Гримм зафиксировано 104 сложных слова с первым компонентом

Abend — (прим. Г. Г.)
Abend — anstalt,— besuch,— betglocke,— blatt,— — brot,—dämmerung,— duft,— falter,—feier,—fest, — feucht,— feuer,— freier,— fressen.,— frist, — gabe,— gang,— gast,—...

Из приведенных сложных слов 58 (60%) не имеет примеров (прим. Г. Г.). Большое количество сложных слов с первым компонентом «Abend», приведенные в словаре, не говорит о том, что они полностью исчерпаны. Как в предыдущем случае, так и здесь многие слова из литературных источников остались «незамеченными» братьями Гримм.

Зандерс добавляет к приведенным словам:

Abend,— bläue,— blendung,— funke,— gebet— stunde,— glockenklang,— gruβ,— küche,— kühle, kuβ,— lied,— meer,— phantasie,— purpur,— roth,— sonne,— tracht...

Говоря о словообразовательной модели (сущ.+сущ.), Зандерс указывает на то, что этот ряд не есть абсолютно законченное, что-то застывшее, его можно увеличить новыми образованиями и трудно предвидеть, когда и каким словом закончится

---

[26] Hoffmann, Wilhelm. «Völlständiges Wörterbuch der deutschen Sprache», Leipzig, 1852—1861.

[27] Th. Heinfius. «Volktümliches Wörterbuch der deutschen Sprache», Hannover, 1818.

[28] Johann Leonh. Frisch. «Deutsch-lateinisches Wörterbuch». Berlin, 1741.

данный ряд. Так автор добавляет ряд новых образований, употреблявшихся в устном общении:

Abend — chor, —betrachtung,— flur,— genuβ,—
glockenhall,— gruβ, — grauen,— käfer,— brot,—
feier,— gast,— gebet,— kleid,— leute,— wein, ...

Почему же не нашли должного внимания со стороны братьев Гримм приведенные слова, часть из которых авторы не заметили в литературных источниках, тогда как другая часть слов не нашла отражения в словаре, т. к. это «неписьменные» слова? Но ведь эти слова входили и входят в состав словарного состава немецкого языка. (Разве они не заслуживают признания, если немец употребляет их в разговоре? Кроме того, приведенные Зандерсом (нелитературные) слова зафиксированы в словарях Аделунга и Кампе. Исходя из объективных данных словаря братьев Гримм, учитывая особенности немецкого словообразования (словопроизводства и словосложения), Зандерс приходит к выводу: ИСЧЕРПАТЬ СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРАКТИЧЕСКИ НЕВОЗМОЖНО.
(Автор этих слов не говорит, но данный вывод вытекает из всей критики, мысль о практической неисчерпаемости словарного состава немецкого языка пронизывает все содержание критики). Следует заметить, что вопрос исчисляемости и неисчисляемости словарного запаса немецкого языка практикой лексикографии поднимался и до Гриммов.

Фриш, автор упомянутого немецко-латинского словаря (см. выше), писал в 1741 году:

«Diejenigen, welche solche Bücher geschrieben, auch die so es mit vielen Vorzug gethan, sind bisher mit einer seltsamen Krankheit befallen gewesen, daβ sie durch eine unzeitige Vermehrung unsere Sprache mit Composita und Derivatis bereichern wollen». [29]

В шестом томе, составленным Гейне (Heyne), даны сложные слова с первым компонентом «Liebes». В словаре 257 «Liebeswörter», сложных слов модели Liebes +..., сравнивая данное количество сложных слов со словарями Аделунга и Кампе (кол. сложных слов «Liebeswörter» в этих словарях), видно богатство словаря братьев Гримм в количественном отношении

---

[29] Цитировано по: Sanders, D. «Grimm'schen Wörterbuch (kritisch beleuchtet)». Hamburg, 1852—55, стр. 55.

Автор, говоря о «болезни словотворчества» не указывает на то, как относится к новым образованиям.

в сравнении с предшествующими словарями. С большой осторожностью подошел Аделунг к проблеме отражения сложных слов. В его словаре зафиксированы только те сложные образования, которые с авторской точки зрения казались «vernunftig» и «sprachgemäß». Кампе же дает все известные ему сложные образования, встречавшиеся в литературных источниках, устной речи, причем часть которых — плод фантазии автора. Если дать сопоставительную картину количества сложных слов («Liebeswörter»), нашедших отражение в словарях, вышедших до словаря братьев Гримм, включая количество сложных слов с первым компонентом «liebes», мы получим следующую картину:

Автор	Год	Кол-во сложных слов с первым компонентом „liebes-"	Тенденция в описании „Liebeswörter"
1	2	3	4
Lewin Hulsius	1605	—	—
Matnias Krämer	1678	17	+ 17
Kaspar Stieler	1691	98	+ 81
Erberg	1710	8	— 90
Rädlin	1711	14	+ 6
Krämer	1719	17	+ 3
Heberich	1729	14	— 3
Frisch	1741	7	— 7
Moerbeck	1787	63	+ 56
Adelung	1774—86	16	— 47
Campe	1807	128	+112
Grimm	1852—1960	257 (600 не зафиксиров.)	+ 129 (600)
Steinitz	с 1961	еще нет слов на „1"	?
Klappenbach			

Примечание: в данной таблице не приводится количество «Liebeswörter» в словарях Зандерса и Дорнзейфа, так как названные словари построены на принципиально другой основе, так что говорить о кол-ве тех или иных слов не имеет смысла.

Как видно из таблицы, данные того или иного словаря не могут дать объективную картину количественного состава сложных слов в данный период, но общая тенденция развития сложного слова вполне очевидна, если сложить новые сложные существительные, зафиксированные в словарях (в нашей системе они обозначены знаком + 17 + 81 + 6 + 3 + 56 + 112 + 129 (600) и затем вычесть те сложные существительные, которые «выпали» из языка (90 + 3 + 7 + 47) получается, что за промежуток времени между словарями Hulsius — Grimm в словарный состав немецкого языка «вошло» 875 «liebeswörter».

Можно предположить, что количество сложных слов (у нас «Liebeswörter») в том или ином словаре свидетельствуют о «языковой моде» тех или иных сложных слов. Но такое предположение не подтверждается объективными данными словарей (разница во времени между словарями Крэмера и Штилера 13 лет, за это время «появляется» 81 новое слово, разница во времени между словарями Штилера и Эрберга — 9 лет, за это время «исчезает» 90 (!) (слов), более того, оно опровергается, если иметь ввиду, что словарь того или иного автора был антиподом ранее вышедшего словаря. Исходя из сопоставительных данных словарей, укажем на закономерность, присущую практике немецкой лексикографии — описание словарного состава немецкого языка в рассматриваемых словарях осуществлялось эмпирически, без теоретического осмысления всего словарного запаса с конкретной программой отбора — выбора слов для толковых словарей большого масштаба.

Эмпиризм в описании словарного состава характерен догриммовской практике лексикографии, эмпиризм в описании сложных существительных проявляется и у братьев Гримм. (О вероятных причинах этого будет сказано в разделе о теории сложного слова). Опираясь на чувство языка, автор или сужает количество сложных слов до возможного предела (Erberg-Frisch — Adelung), или «вводит» в словарь огромное количество сложных образований (Stieler — Campe — Grimm).

Но ни первый, ни второй путь не разрешает задачи объективного отражения сложных слов в словаре. В первом случае большинство сложных слов остается вне словника, поэтому требование наиболее полного отражения сложных слов по отношению к данному принципу является неосуществимым. К сожалению, и второй путь описания сложных слов не разрешает проблему наиболее полного отражения словарного состава. Братья Гримм пословным перечислением сложных слов

(и не только сложных!) оставили за пределами словника значительное количество слов.

А. Гомберт [30] в работе, посвященной анализу сложных слов с первым компонентом «liebes», дополняет словарь следующими словами, отраженными в письменных источниках:

> liebes — abendbrot, acker, aber, affe, ahnung, abendschied, abendstern, abendgrund...
> (еще 533 — примеч. Г. Г.)

Приведенные примеры не могут «претендовать» на абсолютную исчерпанность сложных слов с первым компонентом «Liebes». Также как Зандерс дополняет ряд «Abend-wörter» новыми образованиями, ни в чем не уступающими тем, которые нашли «почетное место» в словаре братьев Гримм, можно и данный ряд увеличить новыми образованиями. Именно эта особенность немецкого словообразования,— «неограниченная в языковом отношении возможность соединения в лапидарной форме сло́ва существительных, обозначающих самые разные понятия» [31], (мы рассмотрели только именное словосложение, не затронув другие способы словообразования современного немецкого языка) создает потенциальный источник неисчерпаемости словарного состова немецкого языка.

Теоретически можно представить себе предел исчерпаемости, но для «абсолютного» исчисления словарного состава немецкого языка нет практической необходимости, именно поэтому практика немецкой лексикографии еще не ставила задачу создания тезауруса [32] немецкого языка.

Путь пословного перечисления слов в словаре исходит из неправильного взгляда на возможность практической лексикографии исчисления словарного состава немецкого языка путем пословного его перечисления. Уровень развития науки о

---

[30] A. Gombert. «Nomenclator amoris ober Liebeswörter. Ein Beitrag zum Deutschen Wörterbuch der Gebrüder Grimm», Strarssburg, 1883.

[31] Л. Н. Гильченок, «Контекстуальные сложные существительные немецкого языка и их перевод на русский язык» (на материале современной немецкой художественной прозы). Автореф. на соиск, уч. ст. кандидата фил. наук., Л., 1965.

[3] В словарь «тезаурус» включаются все слова того или иного языка как в диахроническом, так и в синхроническом плане. Б. Беккер придерживается мнения, что нет необходимости создания тезауруса немецкого языка при наличии прекрасных энциклопедий Цедлера (68т.)., Крюница (242т. !) и Эриша-Грубера (167т.!)
См. Bernhard Beckman «Das Deutsche Wörterbuch in Gegenwar und zukunft», Berlin, 1954.

языке середины 19 века не давал ответа на важные вопросы, выдвинутые практикой лексикографии, в первую очередь на вопрос: почему нельзя абсолютно исчерпать словарный запас немецкого языка, и о какой «неисчерпаемости» идет речь. В связи с этим, мы считаем необходимым затронуть вопрос о теории сложного слова, как как с этим вопросом связана одна из основных задач лексикографии: пути и методы описания словарного состава того или иного языка.

Из специальных работ по словосложению немецкого языка в отечественной германистике следует назвать работы М. Д. Степановой [33], К. А. Левковской [34], В. М. Павлова [35]. Развитие сложного существительного — сложный и противоречивый процесс. В. М. Павлов, рассматривая развитие «полносложных» и «неполносложных» соединений, приводит нас к ответу на поставленный вопрос. В системе немецкого словообразования (у нас именное словосложение) имеются так называемые «открытые» ряды, которые и создают в потенции неисчислимость словарного состава немецкого языка. Основы структурных, семантических и функциональных особенностей сложного существительного были заложены еще в ранненовонемецком периоде. Вкачестве первого компонента «открытого» ряда выступают не только существительные (хотя потенциальная возможность «словотворчества» создается в большинстве случаев именно в словообразовательной модели сущ. + сущ.), но и

1. корень глагола: Dreh — gitter,— kater,— kreuz,— leier, — orgel,— peter,— punkt,— ring [36]...

2. количественное числительное: Drei — bein,— blatt,— block,— bunt,— decker, — eck, — faltigkeit, — fuß, — groschenjunge [36].

Статичным компонентом выступает также второй член «открытого» ряда:

Sä — maschine
Reihensä — maschine
Traktorensä — maschine

---

[33] М. Д. Степанова. «Словообразование современного немецкого языка», М., 1953.

М. Д. Степанова. «Словосложение в современном немецком языке». Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. доктора филол. наук., Л., 1960.

[34] К. А. Левковская. «Именное словообразование в немецкой общественно-политической терминологии и примыкающей к ней лексике», М., 1960.

[35] В. М. Павлов. «Развитие сложного существительного в немецком языке». Уч. записки ЛГПИ им. Герцена, т. 190, ч. 2.

[36] и 2) примеры заимствованы из словаря Дорнзейфа.

Breitsä — maschine
. . . . . .
. . . . . .
Sieb — maschine
Mehrrundsieb — maschine
Laufreib — maschine
Schreib — maschine[37]
. . . . . .
. . . . . .

Говоря о причинах интенсивного развития сложного существительного, В. М. Павлов пишет, что «наряду с интенсивным массовым притоком новой лексики в словарный состав, потребность в которой была вызвана особыми условиями начала нового периода истории немецкого народа (эпохи Реформации и Великой крестьянской войны) и в формировании которой словосложению принадлежала ведущая роль, именное словосложение во все возрастающей степени используется для оформления обобщений, возникающих непосредственно в речи» [38].

Приведенные примеры «открытых» рядов ни в коем случае не говорят о том, что сложные образования данной модели исчерпаны, они могут быть продолжены и трудно предсказать предел «словотворчеству».

Но как относиться к новым образованиям? Можно ли их считать составной частью словарного состава немецкого языка?

Кампе в упомянутом словаре пишет: «Unsere Sprache ist nämlich, vor allem anderen, auch zugleich so unendlich fruchtbar, so vielfach fähig, aus jedem bekannten Worte (bald durch Zusammensetzungen, bald durch Ableitungen ein bis jetzt noch unbekanntes Wort gebären, welches in dem Augenblicke, in dem es geboren ist, anerkannt werden mub [39].

В. М. Павлов: «Установившийся в конце ранненовонемецкого — начале новонемецкого периода принцип орфографического объединения сложного слова в одно целое в значительной мере обуславливает современную привычку рассматривать немецкие «полносложные» и «неполносложные» соединения в любом случае также совершенно «неидеоматические», и инди-

---

[37] E. Matter. «Räckläufiges Wörterbuch der deutschen Sprache», Leipzig, 1965.

[38] В. М. Павлов. «Развитие определительного сложного существительного в немецком языке» Уч. записки ЛГПИ им. Герцена, т. 190, ч. 2, стр. 61.

[39] Campe, Joachim Heinrich. «Worterbuch der deutschen Sprache», Braunschweig, 1807, S. 9.

видуально-речевые образования — как СЛОВА и, более того, как ДОСТОЯНИЕ немецкого словарного состава» [40].

К. А. Левковская: «... для того, чтобы то или иное языковое образование стало подлинной лексической единицей данного языка, действительным компонентом его словарного состава, еще НЕДОСТАТОЧНО, чтобы это образование было создано с учетом структурно-семантических особенностей этого языка, но нужно, **чтобы оно было признано говорящим на языке народом этого языка»** [41].

Мы сознательно сопоставили различные точки зрения по данному вопросу, чтобы показать противоречивость теоретических взглядов в отношении (сложного) слова. Принимая за основу определение слова «Словом является отображающая в своем значении (через отображение соответствующего понятия) те или иные стороны реальной действительности и представляющая собой общественно-признанное единство звучания и значения минимальная единица языка с самостоятельным грамматическим оформлением, в соответствии с этим обычно используемая в составе словосочетаний и предложений, но могущая, хотя и с известными ограничениями, также выступать в функции (однословного) предложения» [42], тем самым вносится некоторая ясность в проблему новых образований, альтернатива: фиксировать или не фиксировать в словаре новые образования при этом теоретически снимается. На практике трудно определить, получило ли слово общественное признание или нет, и с какого момента новое образование можно считать словом).

Опираясь на особенность немецкого словосложения,— возможность образовывать все новые слова в системе словообразовательной модели (сущ. + сущ.), — не только в практике лексикографии (на что было указано раньше), но и в теоретических работах делается попытка объяснения количественного богатства немецкого языка, причем эти теории связываются с серьезными идеологическими обобщениями, поэтому мы не можем не затронуть данного вопроса. Шовинистический взгляд на богатство (количественное) словарного состава немецкого

---

[40] Цит. произведение, стр. 70. Цитированный отрывок не говорит об авторской установке по данному вопросу, в нем констатируется лишь привычка говорящих рассматривать новые образования как слова (см. выше).

[41] К. А. Левковская. «Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала». М., 1962, стр. 84.

[42] Цитированное произв. К. А. Левковской, стр. 66.

языка наиболее отчетливо проявляется в лексикографической деятельности Вильгельма Гоффманна.

В предисловии к «Vollständiges Wörterbuch der deutschen Sprache» автор пишет: «Anerkannt gehört die deutsche Sprache in ihrer jetzigen Ausbildung zu den reichsten aller gebildeten Sprachen» [43].

Без глубокого анализа сложных словообразований немецкого языка создается видимость превосходства словарного состава немецкого языка. Но эта «теория» не выдерживает критики, если учесть, что каждый язык имеет свои особенности, недостаток одних средств выражения покрывается за счет других, поэтому нельзя возводить какую-либо особенность языкового строя того или иного языка в атрибут превосходства данного языка над другими языками. «Теория» превосходства немецкого языка в количественном отношении терпит крах, если проанализировать «бесконечную массу» (eine unerschöpferliche Menge) новых сложных образований, не зафиксированных в письменных источниках и в то же время понятных немцу (в большинстве случаев). Мы считаем, что не все образования, появляющиеся в процессе «словотворчества» одного порядка.

Поэтому мы различаем в бесконечной массе сложных образований лексические единицы и словосочетания. Исходя из этого нет необходимости отображать все сложные образования в словаре, так как многие из них не являются лексическими единицами языка. Если значение сложного образования выводится из его составных частей и не представляет трудности в понимании его, и более того, если оно — продукт «словотворчества», то данное образование мы относим к синтаксическим явлениям.

Подобные сложные образования (могут быть и исключения) не должны быть в словаре.

Поэтому образования «Abendbrot»,
«Abendrot»
и
«Abendgast»,
«Abendgang»
различаются тем, что последние не являются лексическими единицами, а есть синтаксические соединения.

Если придерживаться выше указанных положений о слове и сложных образованиях, то «теория» превосходства немец-

---

[43] Hoffmann, Wilhelm. «Vollständiges Wörterbuch der deutschen Sprache», Leipzig, 1852—61.

кого языка в количественном отношении раскрывает свой антинаучный, реакционный характер. На это указывали прогрессивные ученые, объективно оценивая объем словарного состава немецкого языка:

«Der Reichtum der deutschen Sprache beruht geradezu auf einer optischen Täuschung» [44].

Сделав небольшое отступление в теорию слова (без разрешения этого вопроса не может быть создана действительная теория лексикографии), мы приступаем к анализу лексикографической деятельности Зандерса, так как Зандерс выступает с критикой теоретических положений количественного отображения словарного состава немецкого языка братьев Гримм.

Вскрыв противоречия гриммовского метода описания словарного состава немецкого языка (пословное перечисление), Зандерс предлагает принцип гнездового расположения слов. Автор указывает на то, что достаточно дать словообразовательную модель, всесторонне проанализировать отношения между компонентами, образующими словообразовательную модель, вскрыть семантику основного (статичного) компонента и в ряду слов данной модели дать лишь те, которые имеют переносный смысл (идеоматичны), т. е. лишь такие слова, значения которых не выводятся из составных частей.

Такое расположение слов (по мнению автора) позволяет дать полную картину словарного запаса немецкого языка.

«So erhielte man ein für die Lektüre geeignetes Buch,— auf moglichst geringem Räume eine übersichtige Darstellung des Sprachschatzes, ohne daß für den ein einzelnes Wort Nachschlagenden eine Unbequemlichkeit entstünde» [45].

Поставив вопрос о практической невозможности пословным перечислением словарного состава немецкого языка дать его исчерпывающее описание в виде словника, Зандерс, для того, чтобы разрешить возникшее противоречие между невозможностью на практике полного охвата лексики с одной стороны и необходимостью описания словарного состава с другой стороны (этого требует практика лексикографии), выдвигает следующую программу: для описания словарного состава немецкого языка в виде словника нужно ограничить его объем. (Программа ограничения содержит, конечно, положительные моменты, и в этом несомненно заслуга Зандерса, но мы не можем

---

[44]. Werneke. «Uberden Ursprung der deutschen Sprache», 1908.

[45]. Sanders, Daniel. «Grimm'schen Wörterbuch (kritisch beleuchtet)» Hamburg, 1852—53.

согласиться с тем, какими способами автор осуществляет свои идеи).

Зандерс предлагает исключить из словника следующие группы слов

1. существительные, образованные от глагола при помощи суффикса- ung (Substantiva verbalia auf ung):

Schreibung
Kleidung ...

2. отглагольные существительные с суффиксами -er, (erin), -in:

Umwohner, Fischer ...
Unwohnerin, Bäurin, ...
Königin, Fischerin ...

3. отглагольные прилагательные с суффиксом -bar (Adjektiva verbalia auf bar): beschreibbar

sagbar
lesbar ....

4. и их антонимы с префиксом un-:

unsagbar
unlesbar
unbeschreibbar...

5. Прилагательные с префиксом un-, образованные от коренных прилагательных:

ungut
unfrei
unschön, unfalsch
unsauber...

6. Существительные, образованные от коренных прилагательных с помощью суффикса -keit, -heit:

Wahrheit,
Wahrscheinlichkeit,
Dummheit,
Torheit, ...

7. Субстантивированные глаголы:

(das) Gehen, Singen, Laufen...

8. Сложные существительные, в которых определяющее слово (Bestimmungswort) выражает чисто генетивные отношения (Genetivverhältnisse):

die Schneidersfrau (die Frau des Schneiders),
die Stuhllehne (die Lehne des Stuhles)...

9. Сложные существительные, в которых определяющее слово имеет генерализирующее значение:

Abend — brot, sonne, tau, essen, ...
(das was am Abend geschieht).

10. Прилагательные в превосходной степени с aller:

allerschönste,
allerbeste, ...

11. Причастия и существительные с all:

allverfolgend, allverfolgt,
Allverfolger, Allverfolgung, ...

Но является ли исключение определенных групп слов решением проблемы наиболее полного описания словарного состава в виде словника? Если рассматривать поставленный вопрос с той позиции, с которой его рассматривает Зандерс, то это в известной степени есть разрешение проблемы количественного описания словарного запаса, ибо автор избавляет лексикографа от описания целого слоя лексики и этим ограничивает словарный состав до его практически возможного уровня описания в виде словника. Зандерс возмущается объективными данными словаря братьев Гримм (и не без основния): отсутствие многих слов в словаре; принципами описания словарного состава немецкого языка — пословное перечисление лексических единиц в алфавитном порядке, исходящее из неправильной установки практической исчерпаемости словарного запаса подобным методом описания. В свою очередь автор, исходя из чувства языка и опираясь на него (только на него!), «теряет», но теперь уже сознательно, большой пласт словарного запаса для того, чтобы наиболее «полно» исчерпать словарный запас немецкого языка.

Но ведь по своему значению, ценности, исключенные автором слова ничем не уступают тем словам, которым отведено место в словаре. Почему существительное «Wahrheit» не должно быть в словаре, а слово «wahrhaft» должно быть в словаре? Лишь только потому, что существительное «Wahrheit» имеет

суффикс «heit», существительное «Flieger» — суффикс «-er», прилагательное «lesbar» — суффикс «-bar»??? [46]

Отвергая гриммовский метод описания словарного состава немецкого языка, исходящий из неправильной установки практической исчисляемости словарного запаса, Зандерс находит следующий выход в разрешении вопроса: ограничивает языковую номенклатуру (см. выше) и предлагает гнездовое расположение слов. ,ля иллюстрации авторского замысла приводим пример из словаря Зандерса:

A r b e i t (дается подробная характеристика, раскрываются значения, затем следует описание сложных слов со вторым компонентом Arbeit. Автор группирует все сложные слова по семантическим признакам).

Zssg unerschöpflich 1. nach Denen, die die Arbeit verrichten oder zu verrichten haben:

Drescher — arbeit, Klempner,— Posamentier-,
Schlosser,— Schmied—, Schneider—, Tischler—,
Bauern — arbeit, Drescher— , Heuer— , Mäher—,
Knecht—, Sklaven—,Schüler—, Stümper—,
Zungen—, Damen—, Frauenzimmer— u. a.

2. nach dem Stoff, worin gearbeitet wird:

Draht — arbeit, Elfenbein, — Erz-, Gold-,
Haar-, Holz-, Horn-, Leder-, Metall-,
Perlen-, Seiden-, Silber-, Stahl-, Wollen-,
Zinn- u. a.

3. nach dem Ort:

Acker-arbeit, Bank-, Werkstatt-, Berg-,
Schaussee-, Deich-, Erd-, Feld-, Garten-,
Gruben — (bergm), Hans-, Hütten-, Land-,
Maschienen- u. e.

---

[46] Следует заметить, что Зандерс в работе «Grimm'sches Wörter buch (kritisch beleuchtet)» не говорит о том случае, когда вышеперечисленные слова все-таки следует включать в словник. В словаре «Wörterbuch der deutschen Sprache» указывает на то, что если слово получило свое собственное значение (seine eigene Bedeutung) или специфическую форму (ihre Form ein Besprechung nötig macht) его нужно включать в словник. К сожалению, и этот принцип автор не провел последовательно.

4. nach der Zeit:

Frühling — arbeit, Sommer-, Herbst-, Winter-, Tag-, Nacht-, Wochen-, Abend-, Morgen-, Früh-, Spät-, Ferien-, u. a.

5. nach der Art der Arbeit:

Amts — arbeit, Berufs-, Dienst-, Frohn-, Flick-, Häkel-, Maschienen-, Näh-, Passament-, Schnitz-, Strick- u. a.

6. nach Dem, womit gearbeitet wird:

Gedanken — arbeit, Geistes-, Hand-, Kopf-, Leibes — u. a.

7. nach Dem, wofür die Arbeit bestimmt ist:

Examen — arbeit, Probe-, Prüfungs-, Schul-, Straf- u. a.

Затем следуют примеры, раскрывающие значение через контекст. Выдвинув метод гнездового описания, который имеет несомненно преимущества в сравнении с алфавитным перечислением слов (при алфавитном перечислении теряется связь между словами, родственные слова дистанцируются, в результате чего каждое слово выступает отдельно [47].

Зандерс сделал значительный шаг вперед, выдвинув новый метод описания словарного состава, но автор использует гнездовой метод на ограниченном лексическом материале. Указав ранее на программные требования в описании словарного состава Зандерса, небезинтересно проследить степень соответствия объективных данных словаря установкам, выдвинутыми автором в работе «Programm eines neuen Wörterbuches» n «Grimm'sches Wörterbuch (kritisch beleuchtet)». Зандерс исключил из словника существительные и прилагательные с суффиксами «-ig, -lich, -er(erin),-bar, —ung» за исключением случаев, указанных нами в примечании к стр. 39.

В качестве примера приводим несколько слов, которые по мнению Зандерса в порядке исключения должны быть в слова-

---

[47]. Гриммовский метод алфавитного перечисления словарного состава опирался на принцип «отдельности» слова, выдвинутый Якобом Гриммом. Дальнейшее развитие этот принцип получил в работах Смирницкого, Жирмунского, Порцига.

ре. Для большей убедительности дальнейших замечаний, мы сопоставляем словарь Зандерса и словарь братьев Гримм.

Слова (с начальной буквой А), образованные при помощи суффиксов: „—ig, —lich, —er(erin), —bar, —ung, —keit":

Словарь ГРИММОВ	Словарь ЗАНДЕРСА
Всего: 1428	Всего: 112
Примеры:	Примеры:
aasig	Aasig
abartung	Aasigkeit
ausartung	Abendlich
abbiegung	Abenteurig
abbittlich	Abenteuerlich
abblätterung	Abenteuerlichkeit
abbrändler	Achsig
abbrechung	Achtig
abbringung	Achtbar
abbrächig	Achtlich
abdachung	Ächzer
abdauung	Ackerung
. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .

По соображениям места нельзя привести дополнительный материал, но анализ словаря Зандерса показывает, что автор находит именно такие слова и фиксирует их, которых нет в словаре Гриммов. Но все ли зафиксированные слова соответствуют авторским требованиям? Разве немец не поймет значение слов: actar, abendlich, ackerbar, Abenteuerlichkeit без словаря Зандерса? Более того, где у названных слов «die selbständige Bedeutung» или специфическая форма, требующая детализации? Они образованы по тем же правилам, что сотни «гриммовских» слов, не нашедших места в словаре Зандерса из-за их «общепонятности». Выдвинув положение «общепонятно-

сти» производных слов с «-ig,-lich,-bar, -er(erin),—keit,— ung, автор не приводит какой-либо материал, подтверждающий это положение.

Если слова: abrindig (ohne rinde, von der rinde abstehend) abstreicher (abputzeisen vor der Tür) abredig (in abrede stellend, leugnent) abbrändler (der geld für die abgebrannte einsammelt) имеют свое собственное значение, то они должны быть зафиксированы в словаре. Экспериментальные данные показывают, что для современного немца эти слова непонятны, хотя они образованы по КАНОНИЧЕСКИМ ПРАВИЛАМ: основа глагола + суффикс.

Можно привести еще много примеров, подтверждающих нашу мысль: словообразовательная модель довольно часто не раскрывает значение слова, она лишь форма слова. Большую непоследовательность автор проявил при описании иностранных слов. В предисловии к словарю автор пишет:

«Aufgenommen sind alle Wörter der heutigen hochdeutschen Srift-und Umgangssprache, somit auch die allgemeinüblichen Fremdworter, die jedoch durch einen vorgesetzten Stern von dem echtdeutschen Sprachschatz geschieden sind» [48].

Иностранные слова (с начальной буквой А) в словаре: Abba, Abbreviatur, Abderit, Abdicieren, Abccedarius, Abelmosch, Aberation, Aberraute, Abiturient, Abjudicieren, Abjurieren, Ablaktieren, Abnorm, Abonnement (-entin,-ieren), Abra, Abrakadabra, Abraute, Abraxos, Abrapt, Abrütieren, Abrinth, Absordieren, Abstrus, Aethon, Abusiv, Abyffix, Accaparieren, Accentuation, Accepisse, ...(еще 756 слов; прим. Г. Г.)

Многие приведенные слова не являлись и не являются общеупотребительными и поэтому не должны были быть зафиксированы в словаре, если не превращать толковый словарь национального языка в толковый словарь иностранных слов. Заслуга Зандерса в лексикографии (немецкой) в том, что автор дал толчок к новому осмыслению языкового материала, сделал существенный шаг вперед в научном осмыслении и отражении лексического состава немецкого языка, применил новый метод описания словарного состава и создал новый тип словаря — идеологический словарь [49].

---

[48]. Sanders, Daniel. «Worterbuch der deutschen Sprache. Mit Belegen von Luther bis auf die Gegenwart», Leipzig, 1876, S.

[49]. Sanders, Daniel «Deutscher Sprachschatz, geordnet nach Begriffen», Hamburg, 1873—77.

А. Б. Прохорихин
(Тобольский пединститут)

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО И ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЙ У НЕКОТОРЫХ ПЕРВИЧНЫХ ПРЕДЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Определение предлогов как служебных слов, а не как частиц требует ясного и недвусмысленного доказательства связи значения предлога как слова с понятием или представлением как формами отражения объективной действительности в нашем сознании.

В существующих статьях, теоретических и практических курсах грамматик немецкого языка, а также в диссертациях [1], посвященных исследованию лексического значения предлогов, данный вопрос либо вообще не рассматривается, либо освещается под иным углом зрения и не может удовлетворить требованию о двустороннем значении лексических единиц, выдвинутом в свое время А. И. Смирницким [2].

В связи с сокращением объема статьи автор рассматривает значение лишь двух предлогов, а именно VON и VOR.

Познание связей между предметами и явлениями объективной действительности способствует формированию в нашем сознании более глубоких понятий о сущности предметов и яв-

---

[1] Е. И. Шендельс. Грамматика немецкого языка. Изд-во литературы на иностранных языках, Москва, 1956 год, стр. 189.

О. И. Москальская. Грамматика немецкого языка, изд-во литературы на иностранных языках. Москва, 1956, стр. 378.

Диссертации: К. Н. Агаскян. Предложное дополнение в современном немецком языке. И. Ф. Петухова. Отыменные предлоги в современном немецком языке. Л. И. Острова. Функции и значения некоторых первообразных предлогов в современном немецком языке.

[2] А. И. Смирницкий. Лексическое и грамматическое в слове. Вопросы грамматического строя. Изд-во АН СССР, Москва, 1955, стр. 21.

лений. Через познание связей, в которых находятся один предмет и одно явление с другим глубже познается сам предмет или соответственно само явление.

Познавая объективно существующие формы бытия материального мира: пространство, время, причину и другие, мы тем самым формируем понятие о пространственном, временном, причинном и других видов отношений.

Подходя с позиции диалектического материализма можно сказать, что отношения между предметами и явлениями носят материальный характер, они как бы опредмечены. «...вещи и отношения не существуют раздельно, но вещи даны с их отношениями, а отношения всегда являются отношениями вещей, так что известное отношение может в большой или меньшей мере выступать и как признак самой вещи... [1]

Поскольку отношения связаны с предметами и явлениями и не мыслятся без них, постольку и мысли об отношениях находят свое выражение в языке. Отношения, перенесенные из объективной действительности в сознание через представления или понятия, становятся, таким образом, отношениями не только между предметами и явлениями, но и отношениями между словами, обозначающими те или иные предметы или явления. Для обозначения отношений объективной действительности человеческое мышление находит в языке различные способы их выражения.

В зависимости от специфики системы языка они могут получать лексическое или грамматическое выражение, т. е. могут иметь для своего обозначения специальные слова или же определенные синтаксические средства.

В языках аналитического строя отношения между предметами и явлениями, а тем самым и отношения между словами выражаются в своей основе лексическими средствами.

В немецком языке, объективно существующее отношение принадлежности находит свое выражение через форму родительного падежа.

Например: VATERS HUT DER HUT DES VATERS, но то же самое отношение может быть выражено и предлогом DER HUT VOM VATER

Отношение между VATER и HUT является с одной стороны отношением между двумя предметами объективной действитель-

---

[1] А. И. Смирницкий. Лексическое и грамматическое в слове. Вопросы грамматического строя. Издательство АН СССР, 1955, стр. 23.

ности, с другой стороны, отношением между словами, т. е. отношением синтаксическим.

Последнее, как мы видим, является отражением объективно существующего факта. По выражению В. Г. Адмони, синтаксические отношения принадлежат к грамматическим значениям второй степени и «опираются на грамматические знания частей речи, образующих тот или иной член предложения [4].

Членами предложения в рассматриваемом нами словосочетании DER HUT VOM VATER являются существительные VATER и HUT, т. е. первое выражено формой именительного падежа, а второе формой дательного падежа с предлогом VON. Однако носителем значения принадлежности является форма не дательного, а родительного падежа. Следовательно, выражением значения принадлежности в словосочетании DER HUT VOM VATER является не падеж, а предлог VON.

По этому поводу К. Е. Майтинская пишет: «...стоит только вникнуть в существо связи имени с предлогом, чтобы убедиться в том, что носителем определенных значений является в таких случаях не падеж, а сам предлог» [5].

Поскольку выражение значения принадлежности является функцией родительного принадлежности (GENITIVUS POSSESIVUS) постольку одной из функций предлога VON будет являться выражение значения принадлежности, а тем самым данная функция предлога VON может быть охарактеризована в соответствии с определением В. Г. Адмони как логико-грамматическая категория [6].

Следовательно, грамматическое значение принадлежности и синтаксическая функция предлога будут определять его логико-грамматическую категориальность.

В связи с тем, что в смысловую структуру слова должно входить представление или понятие о соответствующем предмете, явлении, отношении, мы, следовательно, должны будем отыскать наличие представления или понятия как формы отражения объективной действительности в значении предлога. Не обнаружив такового, мы вынуждены будем согласиться с тем, что у предлогов (во всяком случае у некоторых из них) отсутствует лексическое значение.

---

[4] В. Г. Адмони. Введение в синтаксис современного немецкого языка. Изд-во литературы на иностранных языках, М., 1955, стр. 11.

[5] К. Е. Майтинская. К вопросу о категории падежа. Вопросы грамматического строя. Изд-во АН СССР, М. 1955. стр. 237.

[6] ADMOHI DER DEUTSCHE SPRACHBAU Госучпедгиз, Ленинград, 1960, стр. 10—11.

Если взять предлог VON как отдельное слово вне контекста, то вряд ли мы обнаружим в его значении на современном этапе развития немецкого языка какой-либо образ (представление), а тем более какое-нибудь понятие.

Звуковой комлекс von не ассоцируется в нашем сознании ни с понятием, ни с представлением, но стоит нам употребить предлог VON в словосочетании или в составе слосочетания в предложении, как мы будем иметь определенное суждение.

Рассматриваемое нами суждение DER HUT VOM VATER носит в логике название понятия,

Таким образом предлог VON обозначает в названном словосочетании понятие об отношении принадлежности, выражение которого стало возможным благодаря тому, что первоначально предлог служил для обозначения «исходного пункта движения или точки, вблизи которой предмет находится вначале движения», т. е. звуковой комплекс fon связывается с представлением пространственного нахождения предмета вблизи исходной точки, которое переосмысливается как значение принадлежности [7]. Это представление легло в основу смысловой структуры предлога VON, в основу его первичного значения, т. е. стало его потенциальным значением, которое в свою очередь реализуется в контексте и получает другое значение, как например, значение отношения части к целому.

Сравните EIN ZWEIG VOM BAUM

Первичное значение предлога является его семантическим ядром, вокруг которого образуются и группируются вторичные значения, т. е. лексико-семантические варианты предлога.

Новые лексико-семантические варианты слова, как отмечает В. Шмидт [8], вызываются потребностями общества формировать новые понятия, в связи с чем многие первичные предлоги стали служить в настоящее время для выражения не только пространственного, но и временных, причинных и других значений отношения объективной действительности.

Рассмотрим каким образом первичное значение предлога VON связанное с представлением нахождения предмета «вблизи исходной точки движения», реализируется в речи.

1. SIE KONNTE NIEMANDEN VON DER TÜR WEISEN, SIE GAB DEN BETTLERN BROT, WENN WIR WELCHES

---

[7] См. В. А. Серебренников. К проблеме типов лексической и грамматической абстракции. Вопросы грамматического строя. Изд-во АН. СССР, М., 1955, стр. 64.

[8] WSCHMIDT LEXIKALISCHE UNDAKTUELLE BEDEUTUNG, AKADEMIE VERLAG, BERLIH 1963, S, 28.

HATTEN (H. BÖLL UND SIE SAGTE KEIN EINZIGES WORT).

SIE SAH MICH EINEN AUGENBLICK ZÖGERND AN,

2. RI EIN STÜCK VON. EINER BRAUNEN KLEBEROLLE AB, REICHTE ES MIR HERAÜS, OHNE EIN WORT ZU SAGEN (EBENDA).

3. BASKENMÜTZE [EBENDA]

4. IN NACKENHEIM GING ICH ZWISCHEN DEN VERWAHRLOSTEN STRÄUCHERN EINER ANLACE BTS ZU BÜCKLECRS VILLA, KLINGELTE IUND LIEß MICH VON SEINER FREUNDIN INS ZIMMER BRINGEN (EBENDA) EINER VON DIESEN MANNERN, DIE ZU UNS KAMEN, TRUG EINE VERSCHOSSENE

В первом предложении, обозначая пространственное отношение предлог von явно сохраняет в своём значении представление о движении предмета из исходной точки.

Во втором предложении предлог von служит для обозначения понятия отделения части от целого, т. е. по существу отражает тоже самое представление, что и в первом предложении и, тем самым, сохраняет свое первоначальное значение.

В третьем предложении предлог von выступает в том же значении, как и во втором предложении, но в несколько ином семантическом варианте, т. е. употребляется для выражения понятия выделения одного или нескольких предметов или лиц из общего числа предметов.

В четвертом предложении в значении предлога von связь с первоначальным, исходным значением настолько переосмыслена, что она совсем не ощущается в настоящее время ни говорящим, ни слушающим. Значит ли это однако, что предлог в данном случае утратил своё лексическое значение и полностью грамматиколизовался?

Как нам представляется, в общем значении предлога von произошло определенное перераспределение значений, а по выражению А. И. Смирницкого [9], сдвиг: на первый план выдвинулось понятие о грамматических отношениях, которое полностью затемнило отраженное в семантике предлога von подставление об «удалении предмета». Но если допустить, что предлог von полностью грамматикализировался, то следовательно, его нельзя считать больше словом, а следует отнести

---

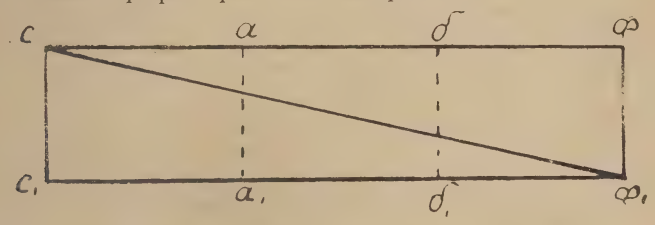
[9] А. И. Смирницкий. Вопросы грамматического строя. Из-во АН СССР, 1955, стр. 28.

либо к разряду грамматических морфем, либо рассматривать как его как омоним.

Как отмечает А. И. Смирницкий, глоссы, различающиеся только грамматически, являются глоссами, представляющими собой одно и тоже слово [10].

Известная диссемантизация и грамматикализация значения предлога von не дает основания для зачисления его в разряд омонимов, т. к. он отличается от рассмотренных выше значений только грамматическим значением, т. е. выражает значение не партитивности, не локальности, а субектно-объектное отношение. К разряду морфем его также нельзя отнести, хотя бы в связи с сохранением им своей отдельности, своей выделяемости в потоке речи как отдельного слова.

Соотношение лексического и грамматического моментов у предлога в рассмотренных выше случаях можно проиллюстрировать схемой профессора А. И. Смирницкого:



Крайние случаи соотношения обозначены буквами С—С и Ф—Ф [11].

Проведенный нами анализ показал: во первых, что в большинстве случаев в смысловой структуре предлога von сохраняется связь с представлениями о «движении предмета из исходной точки», которое легло в основу первичного значения или выделение одного предмета или лица из числа других» и т. д. Все эти значения группируются вокруг основного семантического ядра предлога von и входят в его смысловую структуру. В этой связи возникает вопрос, а не являются ли вторичные значения предлога von его грамматическим значением?

Как отмечает В. Г. Адмони, А. Н. Копылов и другие, лексическим значением предлога является выражаемое им в каждом отдельном случае значение отношения.

---

[10] А. И. Смирницкий. К вопросу о слове. Труды института языкознания, том 4. Изд-во АН СССР, М., 1954, стр. 17.

[11] А. И. Смирницкий. Лексическое и грамматическое в слове. Вопросы грамматического строя. Изд-во АН СССР, М., 1955, стр. 46.

Если предлоги слова со значением отношения, то, следовательно предлоги, выражающие одно и тоже отношение, должны рассматриваться как синонимы. (Предварительно мы не ставим себе целью доказать, какие это синонимы, лексические или грамматические). В большинстве своем синонимы определяются как слова с разными звучаниями, но близкие или одинаковые по значению[12]. Возьмём в качестве эксперимента предложение: Die Kinden spielch honter dem Haus

Если заменить предлог hunter другими предлогами с пространственным значением отношения, например, предлогами über, auf, unfer и т. п. (Die Kinder spielen (über, auf, unter) dem Haus) то, употребив вместо предлога hinfer предлоги uber, auf, unter и выразив, таким образом, то же самое пространственное значение отношения, мы, в то же время, выразим разные понятия пространственности.

С другой стороны, мы убеждаемся в том, что с заменой предлога с одним и тем же пространственным значением, требуется одновременно замена управляемого предлогом имени в связи с невозможностью грамматической сочетаемости предлогов über, auf, unter с существительным Haus.

Данный факт свидетельствует о том, что понятие, выражаемое предлогами и значение отношения не тождественны: первые лежат в области логической, а вторые в области грамматической и относятся к грамматическому значению предлога.

Предположим далее, что предлоги не обладают самостоятельным лексическим значением, как отмечает М. Е. Галкина — Федорук, а конкретизируется в своем значении в сочетании с полнозначными словами, тогда, видимо, достаточно будет заменить то слово или слова в пределах словосочетания, в зависимости от которых конкретизируется значение предлога, чтобы изменилось значение предлога, но последнее не подтвердилось.

Рассмотрим ряд контекстов, в которых употребляется предлог vor.

1. SIE SETZTE SICH AUF DEN STUHL, NEBEN DEN SPIEGEL, UND STELLTE IHN VOR SICH HIN W MEINECK)

2. FRAU HARDEKOPF BLIEBEN VOR ÜBERRASCHUNG UND STAUNEN DIE WORTE IN DER KEHLE STECKEN (WBEDEL)

---

[12] Р. А. Будагов. Введение в науку о языке, Учпедгиз 1958, стр. 50.

BERWITZ ERZAHLTE NUN, WIE ER (SELBST) VOR DER ERSTEN SCHLACHT DER SCHRECKLICHEN VON DINEAUT AUF PATROUILLE WAR. (LRENN) VOR VIERZEHN TAGEN MUßTEN WIR NACH VORN, UM ABZULÖSEN E. M. REMARGUE)

В первом предложении предлог VOR в словосочетании STELLTE IHN VOR SICH HIN служит для обозначения пространственного отношения.

Употребление предлога в данном случае мотивировано заключенным в смысловой структуре предлога vor представлением о нахождении одного предмета перед лицевой стороной другого или же о движении «к лицевой стороне предмета или к занятию положения перед предметом» [13].

Во втором предложении предлог vor передает причинное отношение которое базируется на первичном значении предлога vor, связанное с представлением о преодолении препятствия [14].

В 3 предложении предлог vor выражает отношение, которое базируется на номинативно-производном значении.

Таким образом, предпринятый нами анализ с целью выяснения лексического и грамматического значения предлогов von и vor показал:

1) Лексическим значением предлогов следует считать связь значения с представлением или понятием как формами отражения объективной действительности в нашем сознании.

2) Предлоги конкретизируются в сочетании с полнозначными словами как в лексическом, так и в грамматическом значении, что ни в коей мере не является признаком отсутствия у предлогов своего самостоятельного лексического значения.

3) Отдельные контекстуальные значения предлога входят в его общее значение, т. е. являются реализацией определенной потенциальной возможности. Лексическое значение слова, как подчеркивает В. Шмидт, представляет собой «возможность и действительность»

4) Как первичное значение предлога, так и его различные лексико-семантические варианты, служащие для выражения разного рода отношении, обогощаются в процессе сообщения грамматическими значениями, которые определяются семантикой сочетающихся с предлогом слов и семантикой предлога. В от-

---

[13] В. Н. Съездин. Предлоги немецкого языка, изд-во «Высшая школа», 1963, стр. 248—260.

[14] Там же.

личии от знаменательных слов, у которых смысловая структура обогащается за счет дополнительной экспрессивно-эмоциональной окраски, смысловая структура предлога слагается в каждом случае его употребления из грамматического значения отношения и семантической наполняемости предлога.

5) Номинативное значение первичных предлогов, связанное с пространственными представлениями, переосмысливается во вторичные, номинативно-производные значения, семантика которых служит для выражения различных понятий, что и позволяет употреблять тот или иной предлог с именами, обозначающими определенные отрезки времени, предметы или явления, служащие причиной совершения действия, явления, которые обозначают результат действия, т. е. являются следствием действия. Чтобы выразить причинное, временное, пространственное или любой другой вид отношения необходимо отобрать такие элементы в семантике предлога и сочетающихся с ним слов, чтобы они конвергировались.

6) Отличие одного предлога от другога будет заключаться не в том, что предлог von или vor имеют различные звуковые оболочки и выражают соответственно причинное, пространственное или временное отношение, но в том, что предлог von отличается от предлога vor своим смысловым значением. Так, как, например, грамматическим значением предлога mit является выражение инструментальных, орудийных, модальных и других отношений, но в то же время его лексическое значение связанное с представлением о совместности движения одного предмета с другим предметом. Отождествление у предлогов грамматической стороны значения с его лексическим значением приводит к тому, что под многозначностью предлогов в большинстве случаев понимается не лексическое, а грамматическое значение предлога.

Ф. К. Эмих
(Тюменский пединститут)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный этап школьного образования характеризуется поисками способов и путей интенсификации процесса обучения. С этой целью в практику широко внедряются разнообразные технические средства, начиная от грамзаписей и кончая сложными кибернетическими системами. Между тем в методической литературе пока еще не дано ответа, какие из современных технических средств наилучшим образом соответствуют задачам и специфике преподавания иностранных языков в средней школе.

Использованию технических средств в процессе обучения иностранному языку посвящен ряд работ. Среди них обращают на себя внимание сборники материалов Московского института им. Ленина, Горьковского института иностранных языков. Вместе с тем еще нельзя считать, что использование технических средств в обучении как методическая проблема уже решена. Ряд работ ограничивается описанием, главным образом, аппаратуры, оборудования аудиторий, системы коммуникаций. Собственно школьной методике работ посвящено крайне мало. В результате образовался известный разрыв между техническим оснащением и методикой его использования в обучении. Нередко можно встретить образцы оборудованных классов-кабинетов, которые используются недостаточно эффективно лишь потому, что учителя не владеют методикой работы с техническими средствами. Этим же объясняются случаи, когда технические средства фетишизируются, используются во вред делу.

Технические средства являются качественно новым учебным средством в учебном процессе. Тема нашей работы возникла

из объективной потребности рационализации и интенсификации процесса обучения иностранному языку.

Предмет настоящего исследования составляет разработка программированных пособий для использования технических средств в обучении иностранному языку в средней школе.

На основе экспериментальной проверки пособий автор ставит своей задачей сделать научно-обоснованные методические рекомендации в помощь учителю. При этом мы сознательно ограничиваемся двумя группами технических средств: звуковыми и проекционными аппаратами.

В данной статье мы делаем попытку ответить на следующие вопросы:

1. Какие технические средства дают оптимальный эффект в изучении иностранного языка?

2. Для развития каких аспектов речевой деятельности технические средства оправдываются?

3. Какие программы необходимы для работы с техническими средствами при изучении иностранного языка?

4. Какие принципы лежат в основе методики использования технических средств при обучении иностранному языку в средней школе?

Методической основой работы являются положения марксистско-ленинского учения по педагогике, психологии, в частности, партийные документы о перестройке школы.

В работе были применены следующие методы исследования:

а) изучение педагогической, методической и психологической литературы;

б) выводы из личного педагогического опыта;

в) изучение опыта лучших передовых учителей;

г) экспериментальная проверка эффективности созданных программ и магнитофонного курса;

д) публичные выступления по теме исследования и обсуждение результатов работы на семинарах и конференциях в Москве, Воронеже, Свердловске, Перми, Тюмени, Оренбурге.

Какие технические средства соответствуют педагогическим задачам и специфике преподавания иностранных языков?

Звуки — основной и необходимый элемент нормальной речи. И чтение, и понимание неотделимы от произношения, хотя бы мысленного, внутреннего. Известный немецкий фило-

лог Гумбольдт подчеркивал: «Единственный принцип, который господствует во всех языках, есть принцип артикуляции». Слова и предложения при чтении передаются в слуховой анализатор мозга, где они преобразуются в звуки. Одновременно звуки передаются и в речедвигательный анализатор в коре головного мозга, оттуда они передаются к мускулам органов речи. [1]

Если устная речь, звучащая речь, речь, выраженная звуками, является приматом, то и путь овладения языком должен быть акустико-артикуляционным, овладение звуковым языком проходит, главным образом, через слуховой канал. Методика должна быть слухо-речевой, то есть сначала ученик должен услышать, затем произнести и услышать себя и только потом читать и писать.

Из этих положений мы пришли к выводу, что оптимальный эффект в процессе обучения иностранному языку дают, в первую очередь, те технические средства, которые могут улавливать и воспроизвести звучащую речь — звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура (грамзаписи, магнитофон, лингафонный кабинет).

Язык возникает, как и мышление, из необходимости и потребности общения. Для того, чтобы говорить, необходим стимул, импульс, должна существовать потребность общения. Импульс к общению можно вызвать средствами зрительной наглядности, картинами, диафильмами, кинофильмами и другими проекциями на экран. Следовательно, вторую группу технических средств, обеспечивающих положительный эффект в развитии устной речи, составляет проекционная аппаратура (эпидиаскоп, фильмоскоп, кинопроектор и др.).

Гармоническое сочетание зрительных и звуковых технических средств еще больше увеличивает коэффициент полезного действия. Так, озвученный диафильм сочетает три типа восприятия: зрительное, слуховое и речемоторное.

Опыт учит, что для упражнения в устном общении, в приобретении навыков и умений в устной, живой речи не пригодны аппараты типа «репетитора», «тренажера», обучающие машины с шифрами, с кнопочным вводом, с выборочной программой. Все эти аппараты игнорируют звуковую основу языка, не учитывают специфику предмета.

---

[1] П. Хегбольдт. Изучение иностранных языков, Москва, 1964, стр.

Какие психологические, дидактические и методические преимущества дает учителю использование технических средств?

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что технические средства дают учителю целый ряд возможностей, которых он лишен без применения аппаратуры.

1. Для владения живой иноязычной речью недостаточно хорошо и правильно излагать свои мысли на этом языке. Нужно еще уметь столь же быстро и правильно воспринимать и понимать иностранную речь в нужном темпе. Этому умению необходимо тщательно обучать. К учителю учащиеся быстро привыкают и понимают его хорошо. Но когда с ними заговаривает постороннее лицо, особенно иностранец, они встречаются с серьезными трудностями.

Одному учителю невозможно создать такие условия, при которых учащиеся могли бы услышать разных людей, разные голоса. Уже Герман Пауль показал, что речь любого человека имеет свои индивидуальные особенности и отличается в отдельных деталях от эталона. В жизни не всегда легко понимать речь любого человека со всеми её индивидуальными особенностями. Использование технических средств (магнитофон, грамзаписи, звуковое кино) в учебном процессе помогает успешно решать эту задачу.

Технические звуковые средства позволяют учителю воспроизвести иностранную речь разных людей с самым различным произношением, темпом, тембром, мелодией. Эти условия сходны с условиями жизни. Технические средства служат надежным помощником учителя и выполняют функции, которые лежат за пределами его возможностей.

2. Для практического овладения иностранным языком исключительно важная роль принадлежит диалогической речи. Всякий диалог, произнесенный разными действующими лицами, различными голосами более эмоционален и жизненно-правдоподобен. Технические средства и в этом отношении расширяют возможности учителя.

3. Опыт показывает, что в классной обстановке большие трудности возникают при выработке умения понимать иностранную речь на слух, без зрительных восприятий.

Учащиеся хорошо понимают речь человека, который стоит перед ними, жесты и мимику которого они видят. Но они нередко чувствуют себя беспомощными в понимании иностранной речи по радио, в кино, по телевидению. И здесь приходит на

помощь техника. Это важное в жизни умение можно выработать у учащихся только с помощью технических средств, в лингафонном кабинете.

4. Технические средства могут заменить необходимого партнера в разговоре, создавать искусственную языковую сферу. Учащиеся могут общаться с диктором, с человеком, чей голос записан на пленку, могут беседовать с действующими лицами в диафильмах и кинофильмах.

5. Использование технических средств вносит свои коррективы в организацию урока. Так, звукозаписи с интервалами предлагают определенный темп, ритм, заставляют учащихся быть наготове, работать собранно и быстро. Активность учащихся намного увеличивается. Наш опыт показал положительное влияние использования технических средств на выработке темпа, ритма, интонации, физиологической легкости у учащихся в иностранной речи. Кроме того магнитофон облегчает проведение всевозможных хоровых и фронтальных работ на уроке. Суть этих работ заключается в том, что учащиеся, услышав в звукозаписи элемент упражнения, должны во время последующей паузы соответствующим образом реагировать на услышанное. Эта реакция может заключаться в точном повторении услышанных элементов, в изменении их формы, в ответе на заданный вопрос, в переводе.

6. Работоспособность человеческого организма резко возрастает, когда мозг получает срочную информацию о наших действиях и их правильности. Это обусловливает исключительную важность обратной связи в учебном процессе. Технические средства создают условия для обратной связи, самоконтроля, для осуществления элементов программированного обучения. С помощью технических средств учитель может проводить много таких работ, когда ученик, выполнив поставленную задачу, получает сигнал, «ключ», контролирует себя и исправляет свои ошибки.

7. Технические средства создают благоприятные условия для выработки образцового, фонетически правильного произношения иноязычной речи. Звукозаписи чрезвычайно полезны каждому учителю, чья речь отличается от речи иностранцев, для которых данный язык является родным.

Технические средства создают условия для самостоятельной работы каждого учителя, для совершенствования в практике языка. В наших условиях, где еще 30—40 проц. преподавателей иностранного языка не имеют специального образования, это очень важный фактор.

Сказанное дает основание заключить, что:

1) применение технических средств позволяет наиболее полно осуществить принцип зрительной и слуховой наглядности, наиболее естественное и эффективное соотношение в использовании слухового и зрительного каналов восприятия языка;

2) без технических средств учитель не в состоянии развивать у учащихся многие нужные в жизни навыки и умения;

3) технические средства не подменяют, а расширяют возможности учителя, повышают мастерство и производительность его труда.

Для развития каких аспектов речевой деятельности учащихся технические средства являются эффективными?

Исследуя этот вопрос, мы пришли к следующим выводам:

1. Бесспорные выгоды дают технические средства в выработке навыков понимания оригинальной иностранной речи со слуха. С помощью звукозаписи мы можем научить учащихся воспринимать на слух речь разных людей со всеми её индивидуальными оттенками, речь иностранцев, их слушать и понимать. Звукозапись даёт возможность показать образец нормального темпа речи. Для развития этого аспекта речевой деятельности используются всевозможные звукозаписи, комбинированные озвученные учебные средства, например, звуковой диафильм и кинофильм, передачи по радио и телевидению. В развитии этого аспекта речевой деятельности технические средства являются незаменимыми помощниками учителя.

2. Технические средства оказывают учителю огромную услугу в развитии аспекта говорения. Сюда относятся всевозможные речевые упражнения, вопросно-ответные упражнения, дополнения или заучивание диалогов, озвучивание диафильмов и кинофильмов.

3. Использование технических средств методически и психологически оправдано в организации упражнений по фонетике и по грамматике, в закреплении лексики, в отработке и автоматизации грамматических и речевых моделей и конструкций.

Для овладения звуковым языком оптимальный результат дают, как мы уже показали, звуковые технические средства и использовать их надо для воспроизведения звукового языка, а не для письма, не для контроля, не для чтения. Глубоко прав П. Хегбольдт, утверждая: «Независимо от того, что будущее

принесет преподаванию языка, основной закон остается в силе. Согласно этому закону метод, при помощи которого идет изучение языка, должен точно соответствовать поставленной задаче: мы учимся слушать — слушанием, говорить — говорением, писать — письмом. Мы получаем только то, что даем, и пожинаем лишь то, что сеем [2].

Все остальные виды работы с техническими средствами в классе (диктанты с магнитофоном, запись речей учащихся, чтение с помощью магнитофона и т.д.) целесообразно применять в самостоятельной работе, вне урока, когда технические средства принимают на себя функции отсутствующего учителя.

К сожалению, на практике многих учителей можно видеть необоснованное, не эффективное использование технических средств, особенно магнитофона. Иногда поручают магнитофону такие функции, которые учитель сам гораздо лучше может выполнить, например, индивидуальные вопросы одному ученику, слушание текста с плёнки, начитанного самим учителем и т. д. Все эти виды работы учитель может с большим эффектом провести сам, без использования магнитофона, ибо никогда звукозапись не может заменить живую, эмоциональную речь учителя, с жестами, с мимикой.

Использование технических средств должно быть всегда методически и психологически мотивировано, научно обосновано и никогда не должно превращаться в самоцель. Нельзя методику приспосабливать к возможностям аппаратуры. Логика здесь должна быть иной — технические средства необходимо создавать исходя из задач методики и психологии преподавания иностранного яыка.

О методике использования технических средств при обучении иностранному языку

Целью изучения большинства школьных предметов является получение знаний о предмете. Предмет — иностранный язык — в этом отношении отличается от большинства предметов, ибо целью обучения является приобретение навыков и умений. При изучении иностранных языков речь идет не об изучении языка (это задача филологов), а об обучении языку. Это различие в целях накладывает печать на всю методику обучения иностранным языкам.

---

[2]. П. Хегбольдт: «Изучение иностранных языков». Москва, 1964, стр. 127.

1. Поскольку при изучении иностранного языка речь идет о разговорных навыках, о звучащей речи, то совершенно ясно, что для обучения иностранным языкам предположительнее звуковые и экранные средства, применяемые как в отдельности, так и в сочетании одно с другим. Всевозможные технические средства, фиксирующие только ход мышления через шифры, тумблера для развития практики языка, повидимому, непригодны. Аппараты типа «экзаменатор», «тренажер» и т. п. могут найти применение только при изучении теории языка.

2. Технические средства обеспечивают успех только в развитии определенных аспектов речевой деятельности, как-то: понимания, говорения и закрепления знаний в практике звукового языка.

3. Применение технических средств должно отвечать требованиям целесообразности.

4. Технические средства не должны разрушать основную организационную форму обучения — урок. Их назначение — повышать эффективность урока.

5. Учитель должен всегда оставаться организатором и дирижёром на уроке, а технические средства только послушными помощниками в его руках. Нельзя механически переносить в среднюю школу методику вузовского преподавания.

6. Использование технических средств не есть изолированный, самодовлеющий метод. Технические средства должны гармонически сочетаться с другими видами работы.

7. Использование технических средств всегда должно быть педагогически и психологически оправданным и гарантировать педагогическим и психологическим преимуществам оптимальный результат.

Исходя из сказанного, мы пришли к выводу, что увлечение многоканальностью в лингафонных кабинетах с многопрограммностью, кабинами, кабино-классами и т. п. в массовой школе, по всей вероятности, непригодно, так как это уменьшает руководящую роль учителя в учебном процессе, разрушает урок. Названные формы работы могут быть желательны для организации самостоятельных внеклассных занятий.

Пособия и программы для технических средств.

Современные технические средства, образцово оборудованные кабинеты сами по себе еще не повышают интенсивности учебного процесса, если в распоряжении учителя нет специальных

программированных пособий. Отсутствие таких пособий может и, нередко приводит, к неправильному использованию технических средств в обучении, к недопустимо медленному претворению этого прогрессивного метода обучения. Сейчас главной проблемой уже является не техника, а программы для её использования.

Многие хорошие методические идеи остались идеями, ибо не были созданы учебники, пособия, учебные средства, в которых претворялись бы эти идеи. Всякие методические взгляды могут принести пользу, оказать помощь учителю, если они реализованы в учебниках, пособиях, в учебных средствах. И Каменский, и Ушинский, и Толстой, и многие великие педагоги реализовали свои педагогические и методические взгляды в своих учебниках.

Создание программ и дополнительных средств для использования аппаратуры не только гарантирует широкое использование технических средств, но и учит, даже навязывает определенную методику.

Вот почему сейчас главной задачей перед методистами и научными работниками является создание программ и дополнительных средств к аппаратуре.

Несколько требований методики к программам для использования технических средств.

1. Все дополнительные материалы к аппаратуре — диафильмы, звуковые фильмы, диапозитивы, эпидиаленты, звукозаписи — должны соответствовать программным требованиям, тематике определенного класса, ступени. Всякие отклонения от программы создают для учителя дополнительные трудности.

2. Зрительные наглядные средства должны согласоваться со звуковыми, чтобы можно было использовать их в комплексе.

3. Фильмы и диафильмы должны носить ситуативный характер и быть звуковыми.

4. Крайне нужны звукозаписи разговорных упражнений на структурной основе, а также серии звуковых разговорников.

5. Необходимо иметь систематическую серию песен в хорошем исполнении.

6. Крайне необходимы звуковые фильмы и диафильмы, звукозаписи о стране, язык которой мы изучаем.

Мы сделали несколько попыток и создали такие программы к техническим средствам.

Магнитофонный курс немецкого языка для V—VIII классов и принципы его построения

Мы поставили своей задачей создание магнитофонного курса немецкого языка для V—VIII классов. В результате ряда экспериментов, в которых участвовал широкий круг учителей, магнитофонный курс был разработан и в настоящее время издаётся издательством «Просвещение». Названный курс представляет собой программированное пособие, в котором нашли практическое воплощение теоретические выводы, к которым мы пришли в процессе нашего исследования.

1. Поскольку мы пытались решить задачу использования магнитофона в массовой школе с наполняемостью классов до 40 учащихся, чаще всего в необорудованных классах, где имеются только источники питания и магнитофон, мы были вынуждены строить наш курс таким образом, чтобы работали одновременно все учащиеся класса.

Для того, чтобы научить учащихся говорить правильно и установить контроль за работой класса, речевые упражнения должны быть построены так, чтобы все учащиеся класса говорили одно и то же, давали одинаковые ответы, а это возможно только в том случае, если опираться на зрительную основу. Это показала практика.

Перед автором стоял вопрос, по какому принципу построить магнитофонный курс. Один путь — полностью отойти от учебников (ибо они тогда были еще очень несовершенны) и разрабатывать особый курс, рассчитанный только на развитие устных навыков иностранной речи. Другой путь — разработать магнитофонный курс применительно к действующим учебникам, которые пока еще не полностью соответствуют современным требованиям.

Мы выбрали второй путь и разрабатывали наш курс применительно к учебнику, чтобы учитель не попал в такое положение, когда он не знает, работать ли по учебнику или работать по магнитофонному курсу. Кроме того, нам было с самого начала ясно, что работа с магнитофоном на уроке будет только частью урока и должна гармонически сочетаться со всеми остальными видами работы.

2. Все упражнения магнитофонного курса, учитывая специфику предмета, рассчитаны на работу с магнитофоном в классе.

3. В ходе работы оказалось, что одно только слуховое восприятие языкового материала, хотя и улучшает произносительную сторону устной речи, является недостаточным. Это заста-

вило подойти к новой форме использования магнитофона — к использованию зрительной основы при работе с ним.

Смысл этой работы заключается в том, чтобы учащиеся в момент слушания и произношения всегда опирались одновременно на печатный текст, связывая звукомоторный образ слов, оборотов, конструкций с графическим. Это положительно сказалось и на закреплении языкового материала. Магнитофонный курс на печатной основе не только улучшает произносительные навыки, но и резко повышает у учащихся технику чтения. Это объясняется только использованием зрительной основы.

4. Далее, печатная основа создала предпосылку для широкого применения хоровой работы с классом, где зрительная опора в виде слов или картинок гарантирует однотипные речевые действия и предупреждает возможные ошибки. В работе с полным классом — это необходимый элемент. В противном случае исчезает возможность контроля.

5. В основу всех упражнений положена определенная речевая модель. Значит, учитель не только развивает устную речь вообще, а отрабатывает до автоматизации определенную структурную модель.

6. Большинство упражнений в сборниках даны с «ключом», то есть после выполнения задания в классе прозвучит правильный вариант для контроля, записанный на магнитофоне. Таким образом, ученик получает срочную информацию о правильности своих действий, т. е. осуществляется элемент программированного обучения.

7. В магнитофонном курсе претворяется стройная система от имитации и повторения слов, речевых образцов, предложений текста, через самостоятельное воспроизведение фраз на иностранном языке к творческому выражению своих мыслей.

8. По своему характеру все упражнения сборника являются тренировочными и не могут быть использованы для определения степени владения учеником иностранной речью. Тренируется то, что уже объяснено, что уже ясно и понятно.

9. Несмотря на ограниченные задачи — тренировку и автоматизацию,— все упражнения направлены на выработку у учащихся умения не только имитировать, но и самостоятельно выражать свои мысли. Магнитофонный курс способствует развитию навыка устной речи учащихся на иностранном языке.

10. Работа с магнитофоном составляет только часть урока и гармонически сочетается с остальными видами работ. Поэтому магнитофонный курс не даёт готовых поурочных «разработок»,

а содержит только систему озвученных упражнений, которыми учитель может пользоваться по своему усмотрению, включить их на уроке там, где они уместны и эффективны. Таким образом, курс не ограничивает инциативу учителей, а, наоборот, стимулирует её. Магнитофонный курс указывает учителю путь для систематической последовательной работы по развитию устной речи учащихся, рекомендует ему определенную методическую систему.

Ситуативные диафильмы. Роль наглядности достаточно известна. В преподавании иностранного языка наглядность выполняет ряд специфических функций. Зрительная наглядность является импульсом мышления, а мышление есть импульс говорения.

Ребенок, который еще не умеет говорить, реагирует бурно на картину и хочет звуками и жестами что-то выразить. Еще Ушинский подчеркнул роль наглядности в развитии речи ребенка: если хотите, чтобы дети заговорили, покажите им картинку, и дети заговорят.

Значит, зрительная наглядность побуждает ученика к речи, создает потребность что-то кому-то сообщить. Но простая картина дает еще мало возможности для разговора. Ученик может эту картину описать, но это еще не естественная речь, это только учебное говорение. Здесь еще отсутствует естественная потребность коммуникации. В коммуникации исключительно важно действие людей, в языке — глаголы.

Из сказанного вытекает, что для развития говорения на иностранном языке требуются динамические зрительные, звучащие наглядные средства. Развитие технических средств внесло свои коррективы и в области зрительной наглядности.

Технически вполне возможно создать комбинированные технические средства, в которых участвуют и звук, и зрительные проекции — звуковые диа-и кинофильмы.

Как убеждает опыт, диафильмы и кинофильмы должны иметь ситуативный характер. Устное общение людей протекает в форме диалогов. Поэтому в учебном процессе нас интересует, в первую очередь, диалогическая форма. Диа-и кинофильмы должны показывать действия и общение людей в определенных жизненных ситуациях.

Например, фильм «В магазине». Сначала учащиеся видят действия продавца и покупателя и слышат их живой диалог в этой ситуации. При повторном восприятии фильма ученики слышат только речь продавца, а речь покупателя воспроизводят сами. В третий раз они видят фильм без звука и сами импрови-

зируют речь по ролям согласно действию. Четвертый раз они сами являются действующими лицами фильма. Перед нами на экране стоит продавец, и дети общаются с ним. Фильм дает ситуацию, заменяет им собеседника в разговоре.

Как видно из примера, нам требуются специфические диа-и кинофильмы. Нет нужды видеть весь универмаг, с его украшениями, с потоком людей, с сутолокой — все это только отвлекает, рассеивает, заставляет говорить на родном языке, ибо мы еще не можем все это говорить на иностранном.

Нам нужны ситуативные фильмы, с действиями людей, построенные на определенной лексике, на определенных ситуациях, на определенных структурных моделях, которые служат импульсом для живого общения.

Мы создали систему озвученных ситуативных диафильмов для VII и VIII классов средней школы. В основу их положены следующие принципы:

1. Диафильмы преследуют цель развития ситуативной речи как формы коммуникации, общения людей в естественных ситуациях.

2. Диафильмы созданы для определенных классов по определенным темам и ситуациям. Диалоги действующих лиц базируются на словарном и грамматическом минимуме данного класса.

3. Каждый диафильм состоит из серий кадров — ситуаций (25—30), связанных между собой общей темой и действием персонажей.

4. Каждый кадр содержит предельно ясную ситуацию и подсказывает ученикам определенный диалог в данной ситуации.

5. Ситуативные диафильмы представляют собой комбинированное учебное средство, состоящее из: а) самого диафильма, б) звукозаписи в разных вариантах, в) и печатного пособия для учителя. В печатном приложении даются тексты диалогов, серии возможных разговорных упражнений и методические указания учителю.

Список созданных диафильмов для VII—VIII классов.

Седьмой класс

Тема	Название фильма
1. Одежда	В универмаге
2. Домашние животные	В колхозе

Тема	Название фильма
3. Дикие животные	В зоопарке
4. Школа	Наша школа
5. День школьника	Наш день
6. Питание	В столовой
7. Село	У бабушки в деревне
8. Спорт (летний)	На стадионе
9. Семья	Мы встречаем гостей
10. Средства транспорта	Как люди едут

Восьмой класс

1. Театр.	Посещение театра.
2. Путешествие.	Мы уезжаем.
3. Питание.	В кафе:
4. Почта.	На почте.
5. Спорт (зимний).	Я люблю зимний спорт.
6. Город.	Показываю другу город.
7. Времена года.	Осень и зима.
8. „ „	Весна и лето.
9. Работа	Домашняя работа.
10. „	Общественная работа.

Заключение

В результате исследования вопроса применения технических средств в учебном процессе и многочисленных опытов в средней школе мы пришли к следующим выводам:

1. Правильное применение технических средств при обучении иностранным языкам открывает широкие возможности для повышения эффективности учебного процесса. Все имеющиеся сейчас технические средства имеют большие потенциальные возможности, но они имеют также свои границы. Учитель должен всегда трезво оценивать возможности и границы конкретных технических средств.

2. Все технические средства дают эффект всегда только в развитии определенных видов речевой деятельности.

3. Использование технических средств не является обособленным универсальным методом, а является только одним из способов увеличения эффективности учебного процесса. Технические средства не должны вести к отказу от испытанных традиционных методов, а должны гармонически сочетаться с другими формами и методами, способствовать интенсификации всех методов.

4. Урок остается главной формой учебного процесса в средней школе. Всякое использование технических средств, которое приводит к ликвидации урока, которое превращает урок в лабораторную работу, ученика в оператора, а учителя в контролера, ведет к прожектерству, как это было при «методе Дальтона» и «комплексном методе».

5. Не техника и оснащение кабинетов решают вопрос, а учитель, центральная фигура, его мастерство. Только в руках учителя-мастера технические средства являются добрыми помощниками.

6. Практика также учит, что в вопросе оснащения школ техническими средствами следует исходить из дидактического принципа «от легкого к трудному». Овладевать аппаратурой (учителям и ученикам) надо последовательными этапами, например, 1 этап — методически оптимально использовать грамзаписи, 2-й этап — оптимальное использование магнитофона. А дальше наушники, проекционная аппаратура, а потом уже магнитофонный кабинет. Всякий неподготовленный скачок может повредить и дискредитировать прогрессивное дело.

Для массовой школы, как нам кажется, самым приемлемым реальным вариантом является магнитофон с магнитофонным курсом и соединение звука — экрана — текста.

7. Наша практика показала, что первым условием эффективного использования технических средств является методическая и техническая подготовка учителей. Без этого никакое техническое оборудование, никакие технические средства не принесут эффекта. В этом состоит задача институтов усовершенствования и педагогических институтов, преподавателей и научных работников пединститутов.

В. С. Бабкина
(Тюменский пединститут)

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА

Целью изучения иностранного языка в школе является практическое владение языком в определенных пределах, предусмотренных программой, т. е. умение пользоваться иностранным языком в речевом общении. При такой целевой установке преодоление интерференции родного языка является одной из главных проблем организации учебного процесса.

Психологической и лингвистической основой данного вопроса является всем известное положение о том, что язык и речь непосредственно связаны с мышлением. Язык, как система лексических и грамматических средств, является средством мышления. Речь есть не что иное как практическое владение языком, речь — процесс мышления (1). Уметь говорить на языке, значит уметь пользоваться системой лексических и грамматических средств для выражения мыслей.

Владеть каким-либо языком, значит мыслить на языке. «Язык можно сравнить с листом бумаги; мысль — его лицевая сторона, звук — оборотная; нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав оборотную; так и в языке нельзя отделить мысль от звука, звук от мысли. Это можно достигнуть лишь путем абстракции» (2).

До изучения иностранного языка единственным средством мышления является родной язык. Он настолько прочно укрепился в нашем сознании, что мы не воспринимаем его как систему лексических и грамматических средств. Мы не задумываемся над тем, какие формы и слова мы употребляем в процессе речи, основное внимание нашего сознания сосредоточено на смысле высказываемого. Мы думаем над тем, что сказать, а не как сказать, слова и формы используются нами автоматически.

Дети начинают сознавать лексические и грамматические формы родного языка как систему только в процессе школьного обучения, где система родного языка изучается на базе усвоенной речи. Когда они приступают к изучению иностранного языка, родной язык определенное время продолжает оставаться единственным средством мышления и средством обучения. На начальном этапе изучения иностранного языка мы не можем не обращаться к словам — символам, типовым и грамматическим формам, вместо того, чтобы думать только о значениях.

Овладение речью на иностранном языке — очень сложный и длительный процесс. Он протекает одновременно с изучением языка как системы лексических и грамматических средств. При этом «в коре головного мозга образуется совершенно новая речевая система, существующая одновременно с ранее выработанной системой родного языка и постоянно взаимодействующая с ней. Это взаимодействие начинается с первых шагов, т. к. слова и обороты иностранного языка вводятся в память учащихся посредством родного языка. Вследствие этого понимание иностранной речи вначале более или менее длительное время сопровождается ее открытым или скрытым (внутренним) переводом на родной язык; и только в результате продолжительных систематических знаний учащиеся достигают беспереводного понимания и приобретают умение выражать свои мысли на иностранном языке» (3).

Одна языковая система укрепилась в сознании детей, имеет прочные ассоциативные связи, которые получают постоянное подкрепление в повседневной жизни школьника как в школе так и вне ее. Новая языковая система получает значительно меньше подкрепления — как правило только на уроке, а таких уроков в обычной школе бывает на более 4-х в неделю.

Естественно, что первая языковая система остается доминирующей. И какими бы наглядными пособиями мы не пользовались, родное слово будет еще долго оставаться посредником и основным средством обучения. Раз интерференция родного языка неизбежна, а ее преодоление совершенно необходимо для развития мышления на иностранном языке, родной язык нужно поставить на службу учебному процессу.

Этот вопрос имеет две стороны — психологическую: использование пути, пройденного учащимися по овладению речью на родном языке; и лингвистическую — учет структурных различий родного языка и иностранного.

Пути изучения родного и иностранного языка и овладения речью на родном и иностранном языке не одинаковы. «Родной язык изучается на базе усвоенной речи, а речь на иностранном языке усваивается на базе изучения языка» (4). Это говорит о том, что нельзя полностью организовать процесс овладения речью на иностранном языке так же как процесс овладения родным языком. Да и нет необходимости начинать изучение иностранного языка с детского лепета.

По данным экспериментов по изучению речи детей, проведенных американским психологом МИЛДРЕДОМ ТЕМПЛИНОМ (5) к 8 годам дети практически овладевают артикуляцией звуков, в этом возрасте они используют язык сознательно, как средство общения. Грамматические структуры, используемые взрослыми, появляются в речи детей. Что касается словарного запаса ребенка, то к 8 годам у него заканчивается бурное пополнение словаря, после 8 лет этот процесс продолжается, но словарь его видоизменяется скорее качественно, чем количественно. Увеличивается длина высказывания, в речи употребляются более сложные грамматические структуры.

В общеобразовательной школе дети начинают изучать иностранный язык в возрасте 11—12 лет и поэтому сразу начинают изучать язык взрослых. Однако путь, пройденный ими по овладению родным языком, не забыт, поэтому учитывать его и по возможности опираться на него необходимо. На этот счет имеется немало теорий советских и зарубежных психологов и методистов.

Так, НЕЛЬСОН БРУКС (6) отмечает, что при овладении родным языком дети учатся сначала слушать и понимать речь других, затем начинают говорить сами. Стимулом для говорения является необходимость что-то попросить. Их первые попытки еще не всегда заканчиваются успешно, часто взрослые, к которым они обращаются, не понимают их. Но желание добиться своего заставляет детей повторять слова с большим усердием снова и снова, пока они не получают удовлетворения. Реакция тех, к кому они обращаются, является обратной связью, корректирующей их речь. Обучение иностранному языку, по его мнению, должно строиться по такому же принципу.

Подобную теорию развивает БЕВЕРЛИ БАЗАН (7). Он называет ее «The stumulas — response — reinforcement theory».

Согласно этой теории учащиеся должны иметь стимул для употребления того или иного образца. Этот стимул передается, как правило, учителем на уроке в той или иной форме, затем следует соответствующая реплика ученика и, немедленная реак-

ция учителя — одобрение или неодобрение употребляемой формы. В случае самостоятельной работы по языку первый сигнал — стимул поступает устно с магнитной пленки, далее следует запись учащегося и контролирующий ответ с пленки.

Американский психолог Скиннер (8) пишет, что ребенок не просто усваивает символы для обозначения предметов, а развитие его речи на родном языке определяется насущной жизненной потребностью. Когда он говорит milk (молоко), он не просто называет предмет, а требует, чтобы ему дали молока. Таким образом, тот, кто учится произносить слова, учится пользоваться ими для удовлетворения своих жизненных потребностей.

Советский психолог профессор Н. И. Жинкин (9), говоря о проблемах усвоения родного языка и иностранного, отмечает, что любое высказывание, даже самое, казалось бы, малозначительное, имеет жизненно важный смысл. Говорящий совершает **речевой поступок**, который вызывает у партнера тоже поступок, речевой или не речевой. Ребенок потому и начинает быстро говорить, что каждое речение подкрепляется жизненно важным значением. Ему не просто хочется говорить, ему нужно, необходимо говорить.

При обучении иностранному языку теряется этот очень важный психологический стимул для развития речи. Отсутствует необходимость постоянного общения на иностранном языке и учащиеся часто не уверены, будет ли необходимость воспользоваться им, ведь родной язык всегда придет на помощь, если появится потребность выразить ту или иную мысль или быть понятым. Для изучающих иностранный язык этот основной стимул, побуждающий их к речевому высказыванию, должен быть заменен чем-то другим в более или менее равной степени компенсирующим его. Каждый учитель должен уметь пользоваться необходимыми методами и приемами, с помощью которых учащиеся могли бы пользоваться иностранным языком с определенной целью, т. е. попросить о чем-то, спросить что-то, рассказать кому-то что-то, попросить кого-то сделать что-то и так далее.

Таким образом, необходимой психологической предпосылкой и условием развития речи является потребность в совершении речевого поступка. Учащиеся заговорят на иностранном языке, если у них появится настоятельная необходимость в этом. Они будут старательно учить и запоминать слова и формы, если будут уверены, что без них им не обойтись. Эта необходимость и потребность создается на уроке искусственно.

Этому способствует интерес учащихся к изучению иностранного языка; речевые ситуации, которые создаются на уроке — они побуждают учащихся к совершению речевых поступков; постоянное поощрение учащихся за активное участие в речевом общении; широкое использование ситуативной наглядности и ситуативных упражнений. Недостаточно просто заучивать слова и формы, нужно уметь употреблять их. Недостаточно научиться употреблять их в отдельных предложениях, надо уметь использовать их для выражения своего речевого поступка.

Но на начальном этапе и некоторое время на среднем этапе, если и создается ситуация для совершения речевого поступка, первым побуждением учащихся будет потребность передать свою мысль на родном языке. Они мысленно проговаривают русскую фразу и затем, пытаясь подавить желание выразить ее в слух, начинают искать возможные способы передачи русской фразы на английский язык. Здесь и происходит первое столкновение двух структурных систем — родного языка и иностранного. Родной язык выступает в качестве барьера, который необходимо научить преодолевать.

Очень важно с первых шагов предостеречь от дословного перевода. Использование дословного перевода на начальном этапе приучает учащихся к мысли, что для того, чтобы передать на английский язык русскую фразу (а мысль их всегда на начальном этапе выражается средствами родного языка, как уже было отмечено), достаточно подменить русские слова английскими. Однако, различия в структурных системах родного языка и иностранного языка настолько значительны, что невозможно с первых шагов не принимать их во внимание.

Поэтому главной целью учителя иностранного языка является научить учащихся предавать одну и ту же мысль разными средствами,— средствами родного языка и иностранного, а не переводить с родного языка на иностранный, так как перевод не способствует, а тормозит развитие чувства языка, развитие способности передавать свои мысли непосредственно на иностранном языке, минуя родное слово.

Необходимо учитывать, что если грамматическая структура или отдельные формы, составляющие их в иностранном языке, не имеют прямой аналогии в родном языке, учащиеся будут, как правило, избегать употреблять их или допускать ошибки. При подготовке учебного материала нужно заранее предусмотреть те трудности, с которыми встретятся учащиеся в плане различий структуры родного и иностранного языков. Акцен-

тировать внимание уже на начальном этапе следует именно на различиях.

Изучение языка не означает изучение слов языка и не сводится к заучиванию этих слов и их форм. Не трудно выучить формы спряжения английского глагола «быть». Но главным является не знание этих форм, а умение употреблять их во всех типовых фразах. «Твердый порядок слов является основным способом оформления слов в английском предложении. Место слова в предложении и порядок слов составляет основу английской структуры»(10).

Поэтому при передаче значения английского типового предложения на родном языке следует давать не просто однотипный перевод, а несколько вариантов русского предложения, подчеркивая этим неравнозначное оформление слов при передаче мысли средствами родного языка и иностранного. Немаловажное значение при этом имеет последовательность введения грамматических структур. В целом их отбор для начальной и средней ступени обучения английскому языку уже проведен. Что касается последовательности их введения, то этот вопрос в последнее время решается с чисто лингвистических позиций.

Методом статистического анализа лингвисты установили, что одни структуры и формы более употребительны, другие менее употребительны. Начинать обучение иностранному языку, по их мнению, следует с более употребительных и, постепенно расширяя сферу их использования, вводить и менее употребительные структуры. Причем, выбор часто падает на те структуры, которые имеют прямую аналогию в родном языке. Например: I see a pen [1].

На этом основании из программы и учебников, предназначенных для начального этапа постепенно начинают исчезать такие структуры, как This is a pen; I am reading a book [2] и другие.

Отбор грамматических структур и их последовательность зависит, прежде всего, от метода обучения и структурных различий родного языка и иностранного.

Общепризнанным методом обучения является сейчас сознательно-практический метод, одним из принципиальных положений которого является более или менее длительное опереже-

---

[1] Экспериментальный учебник английского языка для V класса под редакцией Г. М. Уайзера.

[2] То же. Проект программы обучения иностранным языкам в восьмилетней школе. АПН. Учебник английского языка для 2-го класса. Авторы Ю. Б. Борисов и др.

ние устной практики в языке, особенно на начальном этапе с опорой на наглядность и использованием преимущественно беспереводных приемов активизации языкового материала с последующим обучением чтению и письму.

Цель начального этапа — развитие фонематического слуха учащихся, постановка произношения, введение и активизация ряда слов в типовых фразах. На первых уроках вводится ряд английских слов, обозначающих самые конкретные понятия — предметы школьного обихода — ручка, карандаш и т. д.

Единственными синтаксическими структурами, передающими названия предметов в английском языке, являются структуры this is... that is...

Они мало употребительны в живом общении, но на первых уроках еще рано говорить о речевом общении на иностранном языке. Эти структуры используются для введения и активизации ряда слов, которые находят самое широкое употребление на протяжении всего учебного процесса. Кроме того, эти структуры не имеют прямой аналогии в русском языке, их нельзя перевести дословно. Это способствует формированию у учащихся правильного подхода к изучению иностранного языка как системы языковых средств, отличной от родного языка, для выражений мыслей человека.

Логическое продолжение работы с данными структурами — дальнейшее описание обстановки, в которой находятся учащиеся — классной комнаты. Это естественно, так как в речи учащихся должен отражаться их повседневный опыт. Типичными английскими структурами для описания окружающей обстановки, являются there is... there are.. С их активизацией продолжается отработка наиболее трудного английского звука, дальнейшее закрепление получают формы глагола «быть» так характерные для английского языка и не имеющие прямых эквивалентов в современном русском языке.

Что касается временных форм, то настоящее продолженное время тоже совершенно необходимо на начальном этапе. Его отсутствие вынуждает учителя сковывать мысль учащихся.

Именно здесь, на начальном и среднем этапах самое широкое применение получает иллюстративный материал для создания речевых ситуаций, и было бы противоестественным с точки зрения законов логики и мышления смотреть на картинку, на которой изображен, например, мальчик, читающий книгу, и описывать ее, делая упор на такие фразы как «Мальчик любит читать книги», «Мальчик хочет читать», всячески избегая передачи мысли о том, что «Мальчик читает книгу». Однако,

формы настоящего продолженного времени вводятся только в VII классе, согласно ныне действующей программе и учебникам.

Таким образом, необходимость введения указанных выше структур на первом году обучения подтверждается тем, что в этот период закладывается база для дальнейшего умения использовать иноязычные средства для выражения своих речевых поступков. Именно в этот период необходимо найти ключ к преодолению того барьера, каким является родной язык и научить учащихся преодолевать этот барьер. Обойтись без родного языка на начальном этапе нельзя, родной язык является основным средством обучения иностранному языку в этот период. Но родной язык должен использоваться не для перевода. Не перевод на русский язык, а комментирование на родном языке для раскрытия значения типовых фраз с последующей активизацией их с помощью беспереводных методических приемов — таков на начальном и среднем этапе, на наш взгляд наиболее рациональный путь развития у учащихся умения выражать свои мысли непосредственно на иностранном языке.

«Учитель никогда не должен побуждать своих учащихся переводить, потому что перевод препятствует развитию у учащихся языкового чутья. Чувство языка должно быть существенной целью обучения иностранным языкам, без чувства языка нельзя овладеть языком, а развивается оно не путем перевода, а путем слушания, чтения, говорения.» (11)

Таким образом, на начальном этапе все типовые фразы, а на среднем наиболее употребительные, проходят такой путь.

1. Введение типовой фразы в более или менее естественной ситуации, представленной наглядными или языковыми средствами в зависимости от этапа.

2. Комментирование значения каждой фразы на начальном этапе на родном языке и, по мере необходимости, на среднем этапе. Комментирование может проводиться учителем или отдельными учащимися.

3. Серия упражнений на употребление этой фразы, которая включает механическое повторение образца, данного учителем, выполнение ряда упражнений типа подстановочных таблиц, составление предложений по аналогии.

Комментирование отдельных английских предложений на родном языке для контроля понимания значения. Кроме того, на этом этапе возможен перевод с родного языка на иностранный однотипных предложений с учетом одной трудности и при наличии ключа.

4. Создание ситуаций, естественных и воображаемых при помощи наглядных средств и языковой наглядности, которые бы побуждали учащихся к совершению речевых поступков и свободного употребления знакомого языкового материала в более или менее естественном речевом общении.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Беляев Б. В. «Психологические основы усвоения лексики иностранного языка».
2. Соссюр. «Курс общей лингвистики».
3. Соколов А. Н. «Внутренняя речь при изучении иностранных языков». Журнал «Вопросы психологии», № 5, 1960 г.
4. Беляев Б. В. «О взаимоотношении мышления, языка и речи». Журнал «Вопросы психологии» № 3, 1958 г.
5. Mildred C. Templin «Certain Lanquage Skills in Children», Minneapolis.
6. Nelson Brooks «Language and Language Learning», New York, 1964.
7. Beverly Moen Bazan «The Modern Language Journal», № 6, 1964, p. 37.
8. Skinner «Verbal Behavior», 1957.
9. Жинкин Н. И. «Психологические особенности спотанной речи». Журнал «Иностранные языки в школе», № 4, 1965 г.
10. Charlse Fries «Teaching and Learning English as a Foreign Language», p. 33.
11. Беляев Б. В. «К характеристике зарубежной психологии обучения иностранным языкам». Журнал «Вопросы психологии», № 1, 1962 г.

А. Г. Кербс
(Тюменский пединститут)

ХОРОВАЯ И ФРОНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.

Обучение иностранному языку студентов в вузе преследует прежде всего практические цели, т. е. студенты должны за время обучения в вузе практически овладеть иностранным языком: свободно говорить на языке и понимать иноязычную речь, выразительно читать и правильно писать. Этой основной задаче подчинено все многообразие способов преподавания иностранных языков в вузе.

Наряду с умелым и всесторонним использованием технических средств при обучении иностранному языку в вузе, необходимо организовать работу так, чтобы максимум времени, отведенного по учебному плану на работу под руководством преподавателя, одновременно все студенты читали, разговаривали, писали и активно слушали иностранную речь «Зная о том, что только иноязычно-речевая практика обеспечивает владение иностранным языком, преподаватель должен как можно больше и чаще прибегать к этой практике» [1]. Одним из путей разрешения этой задачи является широкое внедрение хоровой и фронтальной работы.

Под хоровой работой мы понимаем такой способ, при котором одновременно все студенты повторяют вслух звук, слово, выражение, целое предложение, хором отвечают на поставленные вопросы или хором читают стихотворение или текст. При хоровых упражнениях все студенты дают одинаковые, однотипные ответы, содержащие одинаковый лексический и грамматический материал.

---

[1]. Б. В. Беляев. «Очерки по психологии обучения иностранным языкам». М., 1965, стр. 31.

Хоровая работа может успешно использоваться на начальном этапе обучения в вузе. Хоровые упражнения носят в основном языковый характер. «Языковые и предречевые упражнения требуют от учащихся многократного выполнения одного и того же действия без какого бы то ни было существенного изменения как его формы, так и содержания» [2]. Но наряду с этим хоровые упражнения являются также и речевыми, т. е. способствуют тренировке в живой и творческой иноязычной речи. И если в группе занимается только 10—12 студентов, то все равно значительных успехов можно достичь только при умелом использовании всевозможных видов хоровых упражнений. «Достичь в больших классах относительно хороших результатов можно только при широком и умелом использовании хоровых форм работы и работы группами» [3].

Все многообразие хоровых упражнений можно разделить на имитативные, парафразирующие, подстановочные и вопросно-ответные упражнения. Имитативные упражнения успешно применяются при обучении произношению и чтению. Имитативные упражнения предполагают многократное повторение хором звука, произнесенного преподавателем или диктором, произнесение слова с данным звуком и предложения с соответствующей интонацией. Во всех случаях студенты подражают данному образцу. При выполнении подобных упражнений может быть всегда с большой эффективностью использован магнитофон. Различные образцы правильной речи успешно усваиваются студентами в процессе хоровой работы с магнитофоном, за которой следует индивидуальная проверка.

Сложные по синтаксической структуре предложения необходимо делить на отдельные синтагмы и при первичном чтении усваивать их интонацию по отдельным частям. Затем возможно чтение всего предложения правильной интонацией.

Необходимо заметить, что на начальном этапе обучения чтению на основе хоровых упражнений темп речи по сравнению с естественным несколько замедленный. Но конечной целью упражнений является достижение нормального темпа речи, т. е. полное подражание образцу.

Парафразирующие упражнения [4] предполагают определен-

---

[2] Б. В. Беляев «Очерки по психологии обучения иностранным языкам», М., 1965 г. стр. 65.

[3] И. Е. Аничков «Общая характеристика активного метода преподавания». «Иностранный язык» № 2, 1963 г.

[4] А. В. Грейсер «Тренировочные речевые упражнения». «Иностранные языки в школе» № 3, 1963 г.

ный грамматический парафраз, т. е. предполагают изменение лица, числа, времени и залога. Очень часто парафразирующие упражнения основаны на грамматической трансформации: преобразование распространенного определения в придаточное определительное, преобразование неопределено-личных предложений с местоимением man из активного залога в пассивный, например:

Morgen fangen die von allen lang erwarteten Ferien an.
Morgen fangen die Ferien an, die von allen lang erwartet wurden.

или

Man lud ihn zur F D J — Versammlung ein.
Er wurde zur F D J — Versammlung eingeladen.

Сюда относятся также упражнения по преобразованию союзных придаточных предложений в бессоюзные, прямой речи в косвенную и т. д.

Wenn ich Zeit hätte, würde ich jetzt meinen Freund besuchen.
Hätte ich Zeit, so würde ich jetzt meinen Freund besuchen.
Sie sagt: «Ich habe die Aufnahmeprüfungen gut bestanden».
Sie sagt, sie habe die Aufnahmeprüfungen gut bestanden.

Из приведенных примеров ясно, что парафразирующие упражнения не являются чисто языковыми упражнениями, ибо предполагают существенные изменения как формы, так и содержания особенно при изменении лица, числа, времени и наклонения глагола — сказуемого:

Er spricht gut deutsch.
Er hat gut deutsch gesprochen.
Ich besuche den kranken Freund.
Ich würde den kranken Freund besuchen.

Поэтому такие упражнения следует отнести к тренировочным речевым упражнениям. Подстановочные упражнения предполагают правильное употребление соответствующего личного, указательного, притяжательного местоимения, артикля, окончания прилагательного, соответствующей формы глагола, инфинитива с zu или без частицы zu и т. д. К подстановочным упражнениям мы относим также упражнения подобные тем, когда нужно закончить сложное предложение придаточным дополнительным, причинным, определительным и т. д. Во всех подстановочных упражнениях необходимо по возможности

указывать подстановочный материал на родном языке или иностранном языке:

Wir möchten unsere Heimat näher (узнать).

Er hatte Glück, увидеть Ленина и разговаривать с ним.

Er versäumte den Unterricht. (Er war krank. Seine Mutter war krank. Er hatte im Studentenheim Dienst.)

Sie fragte mich ob... Gehst du heute ins Kino?

Läufst du jeden Sonntag Schi?) и т. д.

При выполнении подстановочных упражнений также успешно может быть использован магнитофон. Наряду с определенным заданием на ленту обязательно записывается образец и дается подстановочный материал. В особенно трудных случаях может быть также дан ключ к каждому отдельному предложению. В некоторых случаях можно сочетать хоровую работу с индивидуальной. В таких случаях хоровые упражнения носят имитативно-подстановочный характер: задание выполняет один студент, а вся группа повторяет за ним хором, или вся группа выполняет задание хором, а один студент повторяет сказанное всеми.

Вопросно-ответные упражнения предполагают постановку вопросов к отдельным предложениям или ответ на вопросы. Упражнения, предполагающие хоровой ответ на вопросы, могут содержать ориентирующий материал или не иметь его. В первом случае студенты будут давать одинаковые ответы, и индивидуальный ответ может следовать за хоровым. Но в том случае, когда не указан ориентирующий материал, хоровой ответ должен обязательно следовать за индивидуальным. И хоровое упражнение опять таки приобретает имитативный характер.

Все виды хоровых упражнений, которые выполняются с магнитофоном, могут успешно включаться в задания по самостоятельной работе студентов. Подобные задания выполняются студентами устно или письменно. На занятии все задания проверяются индивидуально и еще раз выполняются хором. Все хоровые упражнения носят в основном тренировочный характер и средством контроля знаний не являются.

Если на занятиях под руководством преподавателя и самостоятельно во внеурочное время студентами выполняется большое количество хоровых упражнений в устной и письменной форме, то есть смысл включать подобные упражнения в письменные контрольные работы по грамматике и лексике. В такие письменные контрольные работы включаются все виды вышеперечисленных упражнений кроме имитативных, т. е.

парафразирующие, подстановочные и вопросно-ответные. Однако при выполнении многих парафразирующих и вопросно-ответных упражнений студенты могут хором повторять предложения, диктуемые преподавателем и затем письменно выполнять необходимое задание, например, при преобразовании предложений из актива в пассив:

Die Delegation unternimmt eine Rundfahrt durch die Stadt.

Студенты хором повторяют данное предложение, а затем преобразуют его: Von den Reisenden wird eine Rundfahrt durch die Stadt unternommen.

Студентам может быть также предложено повторить хором вопрос, на который они должны ответить письменно, или предложение, к которому они должны написать вопрос. Такой способ проведения письменных контрольных работ способствует повышению эффективности данного вида работы, ибо проверяются не только знания по грамматике, лексике, орфографии, пунктуации и т. д., но и развиваются навыки слушания иностранной речи. Эффективность такого способа проведения письменных контрольных работ повышается также вследствие того, что при такой работе тренируются и проверяются все виды памяти. Студенты слышат речь преподавателя, повторяют вслух вопрос, пишут ответ, читают написанное. «Все виды памяти (зрительная, слуховая, и моторная) принимают участие в усвоении языка. Прочного успеха можно достичь лишь тогда, когда на нас воздействуют звуковые, зрительные и моторные образы» [5].

Под фронтальной или групповой работой мы понимаем такой способ, при котором все студенты одновременно работают в парах или небольшими группами (втроем): поочередно задают друг другу вопросы и отвечают на них, поочередно читают текст и проверяют друг друга, делают обратный перевод (один переводит предложения с иностранного языка на русский, другой с русского на иностранный), разучивают заданный диалог, самостоятельно составляют диалоги по прочитанному тексту или на определенную ситуацию и разучивают его, пересказывают друг другу содержание прочитанного текста по домашнему чтению, статьи из газеты, магнитофонной записи, радиопередачи, просмотренного фильма, ведут беседу по изученному грамматическому материалу и т. д.

---

[5]. Д. Хэгбольэт. «Изучение иностранных языков» 1963 г. стр. 125.

Как и хоровые упражнения фронтальные упражнения носят в основном подготовительный, тренировочный характер. Но фронтальные упражнения являются в основном речевыми. В связи с тем, что «максимум внимания и времени нужно уделять речевой тренировке, а не языковым упражнениям,» [6] особенно возрастает роль таких упражнений, которые способствуют развитию умений и навыков. Это прежде всего такие упражнения, которые выполняются студентами на основе самостоятельной догадки и сообразительности с использованием приобретенных знаний и навыков. Поэтому следует больше практиковать такие упражнения, как вопросно-ответные по прочитанному тексту, газетной статье, по просмотренному диафильму, по прослушанной грамафонной и магнитофонной записи или радиопередаче, которая также обычно записывается на магнитофонную ленту.

Еще большую ценность представляют упражнения по составлению диалогов к определенной разговорной теме с употреблением различных элементов разговорной речи и по заучиванию этих диалогов. Необходимо заметить, что все фронтальные или групповые упражнения следует выполнять в полголоса, и в процессе работы преподаватель должен следить за тем, чтобы студенты давали друг другу объяснения при составлении диалогов только на иностранном языке.

Не менее эффективным является также пересказ ранее знакомого на иностранном языке материала или пересказ ранее знакомого на русском языке материала (фильм, статья, событие). Студентам также может быть предложено составить рассказ по определенным словам и оборотам речи или сообщить, что они скажут в том или ином случае из жизни (опоздал на занятие, пропустил занятие по определенной причине, желает поздравить товарища с каким-то важным событием в жизни, поблагодарить товарищей за оказанное внимание, за доставленное удовольствие на хорошо организованном и проведенном вечере и т. д.)

Наряду с упражнениями, проводимыми в парах или небольшими группами (3 человека) имеются также упражнения, которые выполняются всей группой или же частью студентов группы. Это прежде всего диалоги — инсценировки. Диалоги — инсценировки могут составляться самими студентами или разучиваться готовые. Основными требованиями к таким диалогам — инсценировкам является то, чтобы участники не просто говорили слова своей роли, а старались войти в свою роль и

---

[6]. Б. В. Беляев, указ. работа, стр. 35.

играть ее. Участники не должны произносить длинных монологов, должны употреблять больше элементов разговорной речи:

1) Наречия: doch, eigentlich, jedenfalls, nun, mal, ja
2) Неполные предложения, как например:
— Guten Tag, Anni!
— Katja, du? Ich dachte, du bist schon an der Ostsee. Du wolltest doch eine Autotour dorthin machen.
— Die ist längst von meinem Ferienplan abgesetzt...
— Wohin geht es diesmal?
— Auch an die See.
— Vielleicht fahrst du mit mir zusammen?
— Das wäre eigentlich nicht schlecht [7]:

В таких диалогах — инсценировках необходимо также употреблять больше поговорок и пословиц, с которыми студенты в процессе обучения ознакомились. Студенты должны по возможности употреблять простые и более короткие предложения.

Если хоровые упражнения не являются средством контроля знаний студентов, то фронтальные упражнения всегда содержат элементы контроля и проверки знаний. Если студенты рассказывают друг другу содержание прочитанного текста, то они контролируют прежде всего друг друга. Для этого важно пересаживать студентов, т. е. менять пары. Можно даже предложить слушающим дать оценку ответа товарища с небольшой рецензией. Для этого преподаватель должен заранее подчеркнуть, на что необходимо обращать больше внимания. С другой стороны, преподаватель постоянно находится среди студентов, дает пояснения, следит за работой отдельных пар и групп. Поскольку студенты работают в полголоса, он всегда слышит наиболее грубые ошибки и старается их тут же поправить. Если это серьезная ошибка и ее могли допустить многие, то преподаватель в конце работы объясняет всей группе, в чем заключается ошибка и как ее избежать.

Студенты всегда должны точно знать, сколько времени им отводится на данный вид работы и что после каждого упражнения они должны в паре или поодиночке отвечать перед всей группой. Все студенты в этом случае внимательно следят за ответом товарищей, замечают ошибки и дают оценку ответу.

---

[7] И. П. Парамонова «Iehrbuch der deutschen Sprache» Ленинград 1963, стр. 42

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТРУЫ:

Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.

Хэгбольдт П. Изучение иностранных языков. М., 1963.

Аничков И. Е. Общая характеристика активного метода преподавания. «Иностранные языки в школе», 1963, № 2.

Грейсер А. В. Тренировочные речевые упражнения. «Иностранные языки в школе», 1963, № 3.

Бронин С. С. Работа в парах. «Иностранные языки в школе», 1963, № 6.

Гуревич П. Б. Обучение неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 1.

В. А. Кузнецов
(Тюменский пединститут)

ПРИМЕНЕНИЕ ДИАФОНОПРОЕКТОРА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В V КЛАССЕ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ — ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ

В объяснительной записке новой программы по иностранным языкам восьмилетней школы указывается, что «...в обучении устной речи необходимо широко использовать средства наглядности: граммпластинки, тонфильмы с записью упражнений на иностранном языке, а также картины соответствующей тематики» [1].

Новейшим достижением методической мысли в области обучения иностранным языкам является зрительно-слуховой метод, который может быть эффективно реализован при обучении устной речи на начальном этапе с помощью применения диафонопроектора. Диафонопроектор модель М ДФП1 является последним достижением технической мысли в области технических средств обучения иностранным языкам в школе на начальном и среднем этапах обучения. Создание отличных цветных диапозитивов (авторы Г. Н. Добронравова и Е. А. Карпова) к диафонопроектору М ДФП1 в соответствии с существующей программой для 5 класса восьмилетней школы и учебнику английского языка для 5 класса, (авторы З. М. Цветкова и У. Г. Шпигель) является новым шагом вперед к более совершенному и эффективному обучению устной речи на начальном этапе. Тексты ко всем этим цветным диапозитивам записаны на ферромагнитную ленту и воспроизводятся синхронно и автоматически через диафонопроектор М ДФП1.

---

[1]. Программы восьмилетней школы, иностранные языки; издательство «Просвещение», М. 1964, стр. 5.

По своему устройству диафонопроектор М ДФП1 очень прост и любой учитель школы сможет проводить уроки, прочитав внимательно инструкцию по его использованию или же получив инструктаж от человека, умеющего с ним обращаться.

Пять цветных диапозитивов к диафонопроектору МДФП1 по изучению английского языка в пятом классе имеют 207 кадров:

диапозитивов № 1 — 30 кадров (2 части),
диапозитив № 2 — 39 кадров (2 части),
диапозитив № 3 — 48 кадров (4 части),
диапозитив № 4 — 51 кадр (4 части),
диапозитив № 5 — 39 кадров (3 части).

Все упражнения по обучению устной речи в пятом классе с применением диафонопроектора можно подразделить на две большие группы: а) рецептивные упражнения, развивающие навыки понимания устной речи со слуха, и б) репродуктивные упражнения, способствующие правильно репродуцировать речевые образцы.

Прежде чем перейти к более подробному описанию методики работы с применением диафонопроектора по развитию навыков устной речи на уроках английского языка в пятом классе восьмилетней школы, следует сравнить, что же все-таки нового дает обучение устной речи с помощью диафонопроектора по сравнению с уже существующими различными видами наглядности и техническими средствами.

К существующим наглядным пособиям и техническим средствам, которые применяются при изучении английского языка в пятом классе на уроках и во внеурочное время, можно отнести серию учебных грампластинок для пятого класса, фильмоскоп и эпидиоскоп. Грампластинки для пятого класса снабжены хорошими методическими указаниями, и их давно применяют широко учителя английского языка на своих уроках. Но применение грампластинок на занятиях по английскому языку в пятом классе больше способствует развитию умения и навыков чтения, чем устной речи, т. к. в большинстве случаев прослушивание упражнений проходит со зрительной опорой на печатный текст, и это вполне понятно, т. к. на начальном этапе изучения английского языка учащиеся очень плохо осознают звукобуквенные связи из-за очень сложной графической системы английского языка.

Применение же фильмоскопа и эпидиаскопа на уроках английского языка носит эпизодический характер, т. к. ни-

какие самодельные диафильмы не могут даже частично охватить программный материал в системе. Эти технические средства более широко используются во внеклассной работе.

Использование диафильмов и эпидиоскопов на уроке и во внеурочное время с психологической точки зрения более эффективно, чем использование одного магнитофона или же одних граммпластинок, оно способствует образованию непосредственных связей между иностранными словами и предметами и явлениями объективного мира через их изображение. В это время происходит взаимодействие работы обеих сигнальных систем в коре больших полушарий головного мозга человека, что обуславливает быстрое и прочное образование условных связей и их большую устойчивость.

Но применение фильмоскопа при показе диафильмов имеет и свои недостатки. При показе диафильма учитель все время должен следить за тем, чтобы соблюдалась синхронность между изображением кадра диафильма и магнитофонной записью, объясняющей это изображение. Следовательно, все его усилия при демонстрации диафильма уходят именно на это занятие. В это время учитель не имеет возможности проследить за всеми учащимися с тем, чтобы проконтролировать понимание, а поэтому не исключена возможность, что часть учащихся занята только рассматриванием кадров диафильма, совершенно не обращая внимания на ту речь, которая записана на магнитофонной ленте и которая объясняет демонстрируемый кадр диафильма, т. е. основную и главную цель урока. Вполне понятно, что такое занятие не приносит никакой пользы этим учащимся.

Этого не может случиться при демонстрации кадров через диафонопроектор, т. к. это устройство гарантирует синхронность и автоматическую сменяемость кадров.

Во время уроков учитель следит за тем, как учащиеся воспринимают и понимают демонстрируемый материал, и вместе с учащимися участвует в педагогическом процессе. Таким образом ни один ученик не выпадает из поля зрения учителя на уроке. Учитель может отрегулировать темп показа кадров, т. е. интервалы между сменяемыми кадрами, или же просто задержать тот или иной кадр с тем, чтоб его прокомментировать.

Очень важно применять диафонопроектор с демонстрацией вышеупомянутых диапозитивов в период устного вводного курса, пособие «Teach to Speak by Speaking», авторы В. С. Бабкина, Ф. К. Эмих.

Известно, что не все учителя английского языка, работающие в школе, хорошо владеют фонетикой английского языка. Обучение же устной речи на базе плохо поставленного произношения не достигает своей цели — устного опережения изучаемого программного материала,— и не способствует дальнейшему обучению чтению. В этой связи Гарольд Е. Пальмер справедливо указывает, что неудачи работы по обучению устным методом кроются в неопытности преподавателя [2].

В своей работе «На путях к изучению механизма речи» Н. И. Жинкин пишет: «Усваивающий язык вначале контролируется чужим слухом обучающего его человека, который санкционирует норму речевого звука и вводит ее в память усваивающего. В дальнейшем по мере формирования слухового приема речи и установления эквивалентности речедвижений и звукоряда контроль переходит к собственному слуху говорящего» [3].

Отсюда можно сделать далеко идущие выводы. Учитель, особенно в период устного вводного курса, очень тщательно должен следить за своим собственным произношением, эталоном и «камертоном» ему может служить в этом отношении прослушивание и повторение в интервалах магнитофонной записи к диапозитивам диафонопроектора, которая наговорена высококвалифицированными специалистами английского языка. В этом случае эффективность устного вводного курса не будет вызывать никаких сомнений.

Ниже дается несколько разработок по применению диафонопроектора на материале учебника английского языка для пятого класса, авторы З. М. Цветкова и У. Г. Шпигель.

Так на изучение материала § 11 по этому учебнику согласно методическим указаниям этих же авторов отводится четыре занятия. Диафонопроектор с показом цветных диапозитивов был применен на втором занятии по соображениям логической увязки изучаемого материала по учебнику и содержанию кадров диапозитива (диапозитив № 1, часть 2).

§ 11 Второе занятие (тридцать первое)

План урока

1. Фронтальная устная проверка домашнего задания. 7 мин.

---

[2] Г. Пальмер. «Устный метод обучения иностранным языкам». Учпедгиз, М., 1960.

[3] Н. И. Жинкин. «На путях к изучению механизма речи», «Психологическая наука в СССР», т. 1, стр. 478.

2. Введение букв «О, о; F, f; Y, y» и выполнение классного упражнения № 3. 10 мин.

3. Правила чтения буквы «О о» и выполнение классного упражнения № 2. 8 мин.

4. Чтение и анализ материала § 11, стр. 38 и 39 (первая половина). 15 мин.

5. Домашнее задание: Письменно выполнить классное упражнение № 6 (списать вопросы и дать ответы на них по трем картинкам).

Примечание к четвертому пункту плана. Учитель сам читает текст по предложениям, объясняя повышения и понижения голоса. Каждое предложение повторяется хором вслед за учителем. После отработки фонетической стороны текста учитель объясняет, что глагол «is» в одних случаях может переводиться на русский язык, а в других не переводится. Он переводится глаголом «находиться» в том случае, когда мы говорим о местонахождении лица или предмета, в остальных случаях глагол «is» не переводится. Затем учитель дает классу задание найти в прочитанном тексте предложения, в которых «is» может быть переведен на русский язык.

По нашему мнению пункты 3 и 4 можно сократить до 15 минут; пункт 3—5 мин. и пункт 4—10 мин., а в выкроенное время — 8 — 10 минут продемонстрировать через диафонопроектор 16 кадров диапозитива, что даст возможность учашимся прослушать и в интервалах повторить предложения с правильной интонацией на основе создания зрительно-слухомоторных образов. Ниже дается текстовой материал кадров этого диапозитива:

1. Is this a pencil? No, it is not. It is not a pencil.
2. What is this? It is a pen.
3. Is this a little tent? Yes it is. It is a little tent.
4. Do you see a sofa in this picture? No, I do not.
   What do you see? I see a bed. I see a nice bed in this picture.
5. Is this a pencil? Yes, it is. It is a pencil.
6. What is this? It is a kite. It is a yellow kite.
7. What do we see in this picture? We see a tie.
8. This is an apple. It is a nice apple. I like the apple.
9. This is a cat. It is not a nice cat. I do not like the cat.
10. Do we see a hat in this picture? No, we do not.
    Do we see a cap? Yes, we do. We see a cap.

---

4. З. М. Цветкова и У. Г. Шпигель. «Методические указания к учебнику английского языка для пятого класса восьмилетней школы». Учпедгиз, 1961, стр. 55—56.

11. What do you see in this picture? I see a hand.
12. Is this a hat? Yes, it is. Is this a nice hat? Yes, it is a nice hat.
13. What is this? It is a map.
14. What is this? It is a clock. I like the clock.
15. I see a table in this picture.
16. What do we see in this picture? We see a nice sofa.

Демонстрация диапозитива через диафонопроектор проходила до чтения текста учебника, после пункта 3. Предполагается, что учащиеся знакомы с употреблением конструкции: «Do you see a sofa in this picture?» и «What do we see in this picture» из вводного курса английского языка «Teach to Speak by Speaking», авторы В. С. Бабкина и Ф. К. Эмих.

Новое слово «yellow» учащиеся сразу же узнали по желтой окраске бумажного змея — развитие языковой догадки.

Как показала практика там, где использовался диафонопроектор, занятия по развитию устной речи проходили более эффективно. Красочно изображенные и отлично озвученные кадры с правильным ритмом и интонацией психологически и фонетически подготовили учащихся к чтению текста учебника, которое заняло меньше времени, чем это указано в методических указаниях.

Ниже рассмотрим как применение диафонопроектора на уроке помогает развитию понимания устной речи со слуха и развитию и умению навыков устной речи по теме «Весна» § 32 учебника.

Теме этого урока соответствуют 9 кадров второй части диапозитива № 5. Согласно методическим указаниям на изучение этого параграфа отводится 5 занятий. В течение изучения этого параграфа демонстрация второй части диапозитива № 5 была проведена дважды. Первая демонстрация проводилась после введения новых слов по теме, но до чтения текста (первичное ознакомление с темой «Весна» с целью развития навыков понимания речи со слуха со зрительной опорой), и вторая демонстрация кадров была проведена на последнем занятии после тщательного изучения и неоднократного чтения текстов учебника «Spring» и «What we do in Spring», с тем, чтобы повторить и закрепить изученную тему и подготовить учащихся к беседе по этой теме. При этом можно дополнить серию вопросов, которые даны в учебнике к тексту «What we do in Spring», упр. 4, стр. 153—154 (6 вопросов).

Ниже дается записанный без интервалов на магнитофонной ленте тексты к 9 кадрам второй части диапозитива № 5, которые демонстрируются через диафонопроектор в синхронном озвучании и автоматическом переключении.

Spring

1. It is a spring day. The sky is blue. The trees are not green.

2. In spring the birds come back from the South. Now birds live in little bird houses.

3. Now we are at school. This is a workroom. The children can make boxes with holes for birds in their workroom.

The boys can make benches for their school — garden too.

4. This is a school-garden. The schoolboys and schoolgirls have no coats on. It is warm. The children like to work in their school-garden. In spring they plant trees and make beds for flowers.

5. The birds like the house very much. They like to look out of the hole or sit on the house. When they sit in a tree, they sing songs.

6. The children come to the garden to listen to the birds' songs. When the birds sing, they thank the children for the bird-houses.

7. We see the children in the garden after work. The children are on a bench under a tree. They like to work in the school-garden.

8. In spring the children go on excursions with their teachers. They go to state — farms. They like to look ata tractor when it works in the field. The children want to work on the state — farm, too.

Слушание устной речи тесно связано с внутренней речью. Звуковой образ слова сопровождается кинестетическими образами. Эти два образа, сливаясь воедино, и составляют внутреннюю речь. При слушании устной речи наш ум постоянно работает. Он дополняет отдельные фонемы и даже целые слоги и слова (избыточность информаций), не схваченные на слух. То, что не дослышано, мысленно договаривается слушающим [5].

Развитие активной устной речи психологически базируется на пассивной устной речи, т. е. слушании. Понятие «пассив-

---

[5] Питер Хэгбольд. «Изучение иностранных языков», Учпедгиз, 1963.

ное владение устной речью» есть понятие относительное, о чем уже сказано выше.

В целях развития активной устной речи нужно создавать на уроках языковую среду. И чем больше учащиеся будут слышать английскую речь на уроке, тем скорее они начнут говорить. Ничто так не способствует развитию устной речи учащихся как зрительно-слуховая языковая наглядность.

В очень интересной статье «Зрительно-слуховой метод и вопросы обучения иноязычной спонтанной речи» М. В. Ляховицкий справедливо указывает, что зрительно слуховой метод в большей мере, чем существующие способы традиционного обучения иностранному языку, способствует быстрой выработке большого числа элементов спонтанного говорения и речевых полуавтоматизмов. В ней дан анализ опыта работы зарубежной школы по применению зрительно-слухового метода при обучении иностранным языкам. Кроме того автор статьи предлагает экспериментально проверенное поэтапное обучение иностранным языкам этим методом [6].

Объем данной статьи не позволяет более подробно остановиться на изучении устной речи с применением диафонопроектора в связи с изучением множественного числа имени существительного, The Possessive Case, The Present Indefinite Tense и другого программного материала.

Но уже из приведенных примеров видно, что нового и прогрессивного вносит применение зрительно-слухового метода в методику преподавания английского языка на начальном этапе в восьмилетней школе.

---

[6] М. В. Ляховицкий. «Зрительно-слуховой метод и вопросы обучения иноязычной спонтанной речи». «Иностранные языки в школе», № 5, 1965, изд-во «Просвещение», Москва.

Цена 30 коп.

0-70

оп 6,—

1820293/10

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA

3 0112 125169042